



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**

**Escola Superior de Educação**

**Curso: Mestrado em Educação Especial - Especialização no Domínio  
Cognitivo e Motor**

**A Inclusão dos Alunos com Problemática Motora  
Numa Escola da Parte Leste de Angola.**

**Graça Luanda**

**Beja, 2018**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**



**Escola Superior de Educação**

**Curso: Mestrado em Educação Especial - Especialização no Domínio  
Cognitivo e Motor**

**A Inclusão dos Alunos com Problemática Motora.**

**Numa Escola da Parte Leste de Angola.**

**Dissertação de Mestrado Apresentado à Escola Superior de  
Educação do Instituto Politécnico de Beja**

**Elaborado por:**

**Graça Luanda**

**Orientadora:**

**Mestre/Especialista Adelaide do Espírito Santos**

**Beja, 2018**

## **Resumo**

O presente estudo parte de um caso específico, uma escola da parte leste de Angola, com o objetivo de - Conhecer como se processa a Inclusão dos Alunos com Problemática Motora -. A origem deste estudo está relacionada com a localização geográfica da escola onde a diversidade de alunos é maior e o facto de se questionar as condições de acessibilidade da mesma, considerando o conceito de acessibilidade de forma holística.

Utilizou-se como técnicas de recolhas de dados o questionário dirigido aos (professores, alunos), a entrevista diretiva ao (Diretor da escola) e a observação das acessibilidades da escola, (momentos de recreios, salas de aula, corredores).

Os dados recolhidos permitiram perceber como é feita a inclusão dos alunos com problemática motora. Embora a perceção, atitudes dos professores e alunos sejam favoráveis, encontraram-se barreiras à inclusão de alunos com problemática motora, sendo as barreiras físicas e organizacionais as principais.

Para melhorar o processo de inclusão o governo, deve disponibilizar condições adequadas de infraestruturas escolares permanentes, formação e capacitação dos professores para estes desenvolverem as suas competências.

**Palavras-chaves:** Inclusão; Problemática Motora; Acessibilidades; Perceção; Atitude.

## **Abstract**

The present study starts from a specific case, a school in the eastern part of Angola, with the aim of - Knowing how to process the Inclusion of Students with Motor Problems. The origin of this study is related to the geographical location of the school where the diversity of students is greater and the fact of questioning the accessibility conditions of the school, considering the concept of accessibility in a holistic way.

The questionnaire addressed to (teachers, students), the directive interview to the (Director of the school) and the observation of the accessibility of the school (leisure moments, classrooms, corridors) were used as data collection techniques.

The data collected allowed us to understand how the inclusion of students with motor problems is made. Although the perception, attitudes of teachers and students are favorable, barriers to the inclusion of students with motor problems were found, with physical and organizational barriers being the main ones.

In order to improve the inclusion process, the government must provide adequate conditions for permanent school infrastructures, training and training of teachers to develop their skills.

**Key-words:** Inclusion; Motor Problems; Accessibilities; Perception; Attitude.

## **Agradecimentos**

Primeiro à Deus, todo poderoso por me ter dado à graça de concluir este trabalho.

À minha orientadora Doutora Adelaide do Espírito Santo, por me ter acompanhado, e motivado durante a pesquisa, mostrando-me o seu imenso conhecimento e experiência, pelo modo crítico e sugestivo, bem como a dedicação e empenho que mostrou neste trabalho.

À classe de professores de Educação Especial da Escola Superior de Educação do IPBEJA, em particular ao professor Cesário Paulo de Almeida que me deu apoio incondicional na orientação da análise de dados estatístico.

À minha esposa que sempre compreendeu as minhas ausências.

Aos meus filhos: Elegância Sorrilene, Margarida Solange, Greison Cordeiro e Ester Caji, que não tiveram a presença do pai como era desejável.

Muito Obrigado!

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho a todos os que confiaram em mim, os meus irmãos, os meus pais falecidos que sempre tiveram orgulho e acreditaram em mim, o diretor os professores e alunos que participaram neste estudo, o meu muito obrigado a todos.

## Índice geral

Resumo

Abstact

Agradecimentos

Dedicatória

Introdução .....	1
Capítulo I- Enquadramento Teórico .....	3
1- Perspetiva Histórica Sobre Educação Especial .....	3
1.1. Da Integração à Inclusão .....	4
1.2. Inclusão e Escola Inclusiva.....	6
1.3. Atitudes dos Professores Face aos Alunos com NEE.....	8
1.4. Educação Especial / Inclusão em Angola.....	9
2- Deficiência/Problemática Motora .....	15
2.1. Conceito e Características Físicas .....	15
2.2. Etiologia da Deficiência Motora (tipos e causas,).....	17
3- Inclusão de alunos com problemática motora: Fatores Facilitadores .....	22
3.1. Acesso ao Ambiente e ao Currículo .....	22
3.2. Equipa Educativa.....	23
4- Acessibilidade .....	25
4.1. Acessibilidade ao Meio Edificado .....	25
4.2. A acessibilidade Arquitetónica Escolar.....	27
5- Tecnologia de Apoio/Suas Características.....	28
6- Comunicação Aumentativa/Alternativa .....	29
Capítulo II- Estudo Empírico .....	31
2- Levantamento do Problema.....	31
2.1. Problemática e Sua Contextualização.....	31
2.2. Questões de Investigação.....	32
2.3. Objetivos da Investigação.....	32
3- Modelo de Investigação .....	33
3.1. Estudo de Caso .....	33
3.2. Caracterização da Escola.....	34
3.3. Participantes no Estudo .....	35
4. Instrumento para Recolha de Dados e Procedimento .....	38

4.1. Questionário .....	38
4.1.1. Construção do questionário ... ..	39
4.2. Entrevista .....	42
4.3. Observação .....	43
5- Apresentação e Análise dos Dados .....	44
6- Discussão dos resultados.....	64
7- Considerações finais.....	66
Bibliografia .....	69
Apêndices .....	73
Anexos.....	104



## Índice de Quadros

<b>Quadro 1:</b> Classificação da deficiência motora de acordo com o grau .....	19
<b>Quadro 2:</b> Anos de serviço .....	44
<b>Quadro 3:</b> Relação entre a idade do inquirido e Anos de serviço .....	45
<b>Quadro 4:</b> Sensibilização a nível da problemática da inclusão de alunos na formação inicial .....	46
<b>Quadro 5:</b> Relação entre a idade do inquirido e a sensibilização obtida a nível da problemática da inclusão de alunos com N.E.E. na sua formação inicial .....	46
<b>Quadro 6:</b> Integração da sensibilização a nível da problemática da inclusão de alunos com N.E.E. da formação inicial dos Professores .....	47
<b>Quadro 7:</b> Relação entre a idade do inquirido e a noção da necessidade de integrar a sensibilização sobre a inclusão de alunos com N.E.E. na formação inicial dos Professores .....	48
<b>Quadro 8:</b> Relação entre os anos de serviço e a noção da necessidade de integrar a sensibilização sobre a inclusão de alunos com N.E.E na formação inicial dos professores no currículo da formação inicial .....	48
<b>Quadro 9:</b> Tem por hábito frequentar ações de formação .....	49
<b>Quadro 10:</b> Experiência com alunos com problemática motora .....	50
<b>Quadro 11:</b> Dificuldades sentidas pelos professores face à situação de ensino e aprendizagem de um aluno com problemática motora .....	50
<b>Quadro 12:</b> Resultado do Teste-T para a perceção dos professores sobre a inclusão... ..	52
<b>Quadro 13:</b> A inclusão dos alunos com problemática motora na turma beneficia o sucesso escolar educativo de todo .....	53
<b>Quadro 14:</b> A inclusão de alunos com problemática motora, na turma do ensino regular, sugere mudanças significativas a nível dos procedimentos na sala de aula. ....	54
<b>Quadro 15:</b> Ao planificar as aulas o professor deve ter em atenção os alunos com problemática motora .....	55
<b>Quadro 16:</b> O sucesso escolar do aluno com problemática motora depende da organização escolar .....	56
<b>Quadro 17:</b> A inclusão contribui para a evolução da mentalidade, da sociedade futura em termo de respeito pela individualidade. ....	56
<b>Quadro 18:</b> Acredita que os alunos com problemática motora no futuro serão inseridos na vida ativa com êxito .....	57

<b>Quadro 19:</b> Ano de escolaridade .....	58
<b>Quadro 20:</b> O seu colega com problemática motora, está sempre na aula? .....	58
<b>Quadro 21:</b> Os professores ajudam o seu colega com problemática motora nos trabalhos de sala de aula? .....	59
<b>Quadro 22:</b> O seu colega com problemática motora faz trabalhos iguais aos dos restantes alunos da turma? .....	59
<b>Quadro 23:</b> O seu colega com problemática motora realiza trabalhos de grupo consigo? .....	60
<b>Quadro 24:</b> Se sim, quando estão a trabalhar? .....	60
<b>Quadro 25:</b> O seu colega com problemática motora, pede a sua ajuda para fazer alguma tarefa escolar? .....	61
<b>Quadro 26:</b> Oferece a sua ajuda quando ele está a fazer tarefas escolares? .....	61
<b>Quadro 27:</b> Procura o seu colega com problemática motora durante o intervalo? .....	61
<b>Quadro 28:</b> Ele procura-o durante o intervalo? .....	62
<b>Quadro 29:</b> Acompanhá-lo no percurso sala de aula/intervalo? .....	62
<b>Quadro 30:</b> Convidá-lo para alguma festa? .....	62
<b>Quadro 31:</b> Ele convida-o(a) para festas? .....	63

## **Índice de Gráficos**

<b>Gráfico 1:</b> Referente ao género.....	35
<b>Gráfico 2:</b> Referente às idades.....	36
<b>Gráfico 3:</b> Referente ao género dos alunos.....	37
<b>Gráfico 4:</b> Referente às idades dos alunos.....	37





## **Introdução**

Hoje já se pode dizer que lá no fundo do túnel existe uma luz verde gritando o mais alto possível: - “Dias da Silva melhores virão” porque há maior possibilidade de encontrar o caminho que nos conduza a uma escola verdadeiramente inclusiva.

Sendo a educação um direito para todos, independentemente das diferenças, a escola e os seus agentes educativos devem ter a responsabilidade de proporcionar a todos os alunos uma educação de qualidade, valorizando as suas necessidades e capacidades assim como acesso aos vários contextos de aprendizagem.

Escola inclusiva é aquela que dá resposta e vai de encontro à necessidade educativa dos alunos. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na escola, deve ser uma realidade pois todos têm o direito a uma igualdade de oportunidades.

Para tal, é necessário criarmos as condições de inclusão que permitam a esses alunos participar autonomamente na vida escolar.

A origem deste estudo está relacionada com a localização geográfica da escola onde a diversidade de alunos é maior e o facto de se questionar as condições de acessibilidade da escola, considerando o conceito de acessibilidade de forma holística.

Segundo o documento sobre a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar de Angola, (s/d: p.14) nas escolas da província Lunda Norte estão inscritos 156 alunos com deficiência visual e 140 com deficiência motora, ou seja, alunos com necessidades específicas ao nível do acesso ao ambiente. Conhecendo a realidade de uma Escola Primária dessa província considere importante saber Como se Processa a Inclusão dos Alunos com Problemática Motora Numa Escola da Parte Leste de Angola, o que constitui principal objetivo do presente estudo.

O presente projeto está dividido em dois capítulos. O primeiro trata do **Enquadramento Teórico**, no qual se começa por abordar os conceitos apresentando se a Perspetiva Histórica sobre Educação Especial, uma breve descrição sobre o percurso em educação especial que levou da Integração à Inclusão, e da Inclusão à Escola Inclusiva, atitudes dos professores face aos alunos com N.E.E. Apresenta-se também o regulamentado sobre a Educação Especial/Inclusão em Angola, e por fim os Fatores Facilitadores no Processo de Inclusão uma vez que queremos estudar a acessibilidade.

No segundo capítulo, **Estudo Empírico**, trata-se de opções metodológicas, nomeadamente: Problemática e sua Contextualização, Questões de Investigação; Objetivos e Modelo de Investigação; Estudo de caso; Caracterização da Escola; Participantes no Estudo; Os Instrumento para Recolha de Dados e Procedimentos; Apresentação e Análise dos Dados; Discussão dos resultados. Por último surgem as Considerações finais, a Bibliografia, Apêndices e Anexos.

## **Capítulo I- Enquadramento Teórico**

### **1- Perspetiva Histórica Sobre Educação Especial**

Muitos consideram que a educação especial se iniciou com Jean-Marc-Gaspard Itard, com o seu trabalho com Victor “o menino selvagem de Aveyron”. Este trabalho tornou-se uma lenda não apenas famosa, mas também verdadeira.

Em 1799, uma criança – que provavelmente por ter deficiência fora abandonada nas florestas do sul da França – foi encontrada por alguns trabalhadores e mais tarde enviada para Paris para uma Instituição especializada no tratamento de crianças surdas.

Itard interessou-se pela criança por achar que era uma “criança selvagem”, intocada pela civilização e deu-lhe o nome de Vitor. Muitas pessoas achavam que não havia esperança para o caso por a criança ter um grande atraso mental, mas Itard, acreditando na força da educação, responsabilizou-se pela tarefa de ensinar a Victor tudo o que as crianças aprendiam, quer em casa, quer na escola. Através de técnicas inovadoras para a altura (usou desenhos para lhe ensinar a falar; imitação direta para ensinar a comer fazendo uso de pratos e talhares; contacto direto para interagir com outras pessoas) conseguiu que Vitor aprendesse algumas palavras, andasse na vertical e se relacionasse com algumas pessoas. Muitas dessas técnicas são aplicadas ainda hoje na educação especial

“Itard ficou dececionado com os seus esforços para com Victor pois este não chegou a adquirir a completa autonomia, mas o seu trabalho semeou uma nova era para crianças com deficiências”. (Smith, 2008).

O autor acima citado considera que embora muitos americanos acreditem que a educação especial tenha começado nos Estados Unidos em 1975, com a aprovação da lei nacional que agora é chamada de IDEA, na verdade, a educação especial começou há mais de 200 anos.

“Em todo mundo ocidental, durante o século XIX, e grande parte do século XX, houve um período prolongado de educação especial para pessoas com deficiência. As instituições para pessoas com deficiência continuaram a crescer em número e tamanho durante o final do século XIX até à década de 50”. Stainback, S. & Stainback, W. (1999; pp 36-37).

Durante a primeira metade do século XX o conceito de deficiência incluía as características de inatismo e estabilidade ao longo do tempo, ou seja, as pessoas eram deficientes por causas



fundamentalmente orgânicas, que eram produzidas no início do desenvolvimento sendo dificilmente modificadas.

De acordo com Marchesi & Martín ( 1995) a universalização da oferta educacional, nos países desenvolvidos, fez com que se considerasse de forma mais positiva a educação de crianças com deficiência e surgiram classes ou escolas específicas para esses alunos, pressupondo que devido um menor número de alunos por sala de aulas, e a possibilidade de uma atenção educacional mais individualizada conduziria a uma melhor aprendizagem.

Segundo Stainback, S. & Stainback, W. (1999), no final da década de 70 e no início da década de 80, muitos alunos com deficiência começaram a ser integrados em classes regulares, pelo menos por meio tempo. No final da década de 80, intensificou-se a atenção à necessidade de educar todos os alunos, até mesmo os com deficiências severas no ensino regular.

### **1.1. Da Integração à Inclusão**

O conceito de “Educação Integrada” relaciona-se com a noção de escola como espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada criança possa encontrar resposta à sua individualidade, à sua diferença.

A integração pressupõe, assim, a utilização máxima dos aspetos mais favoráveis do meio para o desenvolvimento total da personalidade dos alunos.

“A criança com necessidades educativas especiais deve ser educada num meio o menos restritivo possível, que possa responder satisfatoriamente às suas necessidades educativas, fornecendo-lhe o apoio educativo imprescindível à superação do seu problema”. Correia, (1999, p. 19)

As classes especiais e outras formas de segregação só deverão ser utilizadas quando as necessidades da criança não possam ser satisfeitas num meio que inclua crianças “normais”, ainda que com recurso a apoios e serviços suplementares.

Segundo Correia, (1999) o conceito de integração consiste apenas no reconhecimento do direito que assiste ao aluno de frequentar a escola regular. Quando a prática de integração se concretiza apenas na sua colocação na escola, isto é, se a integração física não estiver

articulada com a necessária integração social e académica, tal prática resulta falaciosa e irresponsável.

Numa obra de 2013 o autor acima citado refere que em 1986, a então Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA, Madeleine Will, fez um discurso que apelava para uma mudança radical no que dizia respeito ao atendimento das crianças com NEE e em “risco educacional”. Afirmava que, dos 39 milhões de alunos matriculados nas escolas públicas, cerca de 10% eram alunos com NEE e que outros 10 a 20%, embora não fossem considerados com NEE demonstravam problemas de aprendizagem e comportamento que interferiam com a sua realização escolar. Esta percentagem elevadíssima de alunos levou Will a afirmar que os números só por si sustentavam a procura de novas estratégias que promovessem o sucesso escolar desses alunos. Correia, (2013).

A solução, dizia Will, passava por uma cooperação entre professores do ensino regular e da educação especial que permitisse a análise das necessidades educativas dos alunos com problemas de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias que respondessem a essas mesmas necessidades. Nascia, assim, um movimento chamado de “Regular Education Initiative (REI)” (Iniciativa da Educação Regular/ou Iniciativa Global de Educação).

Este movimento, hoje consagrado no princípio da inclusão, recebeu apoios e críticas de vários investigadores e educadores. Por exemplo, Stainback, & Bunch (1989) citado por Correia, (2013) “afirmavam que era cada vez maior o número de pais e educadores que defendia a integração da criança na classe regular, incluindo aquela designada tradicionalmente como com severas ou profundas deficiências”.

Por seu lado, um outro grupo de investigadores e educadores discordava destas posições e levantava sérias dúvidas quanto à “unificação” da educação. Contudo, pese embora a controvérsia gerada, o movimento REI dá lugar, ao princípio da inclusão, princípio este que começou já a receber uma atenção muito especial por parte dos investigadores, educadores e, até, entidades oficiais portuguesas, particularmente depois da “Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade”, efetuada em Salamanca, em Junho de 1994.

Exclusão e inclusão tem sido uma força conformadora na sociedade e na educação norte-americanas. As escolas públicas em particular, têm experimentado estágios de incorporação de um grande número de crianças com deficiência nas salas de aula.

Apesar de toda a controvérsia o movimento da inclusão ganhou um ímpeto sem precedentes no início da década de 90. Uma nova organização internacional começou a crescer - Schools Are for Everyone – (As Escola São para Todos). Stainback, S. & Stainback, W., (1999)

Segundo (Taylor, 1992), citado por Stainback, S. & Stainback, W., (1999, p. 48) “incluir alunos com deficiências severas nas turmas de educação regular eleva a consciência de cada aspeto inter-relacionado da escola como uma comunidade: os seus limites, os benefícios aos seus membros, os seus relacionamentos internos, os seus relacionamentos com o ambiente externo, e a sua história”.

## 1.2. Inclusão e Escola Inclusiva

A inclusão é uma mudança social e educacional, baseia-se em atitudes que favorecem a igualdade. Para que tal se torne possível o governo, as escolas, os professores, a família e a comunidade devem de investir grande esforço em modificar práticas educacionais, limpar todas barreiras que a condicionam para garantir acesso a todos os alunos.

De acordo com Costa (1998), para se poder clarificar o conceito de inclusão é importante compará-lo com o de integração tal como se apresenta no quadro seguinte:

<i><b>Integração</b></i>	<i><b>Inclusão</b></i>
<i>Processo através do qual as crianças consideradas com necessidades especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente – e inalterado – da escola.</i>	<i>Empenhamento da escola em receber todas as crianças, reestruturando-se de forma a poder dar resposta adequada à diversidade dos alunos.</i>

Costa, A, M, B, (1998, p. 28)

Segundo vários autores, inclusão significa atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severas, na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial (Boatwright, 1993; Alper & Ryndak, 1992), citado por Correia, (1999, p.33). “Isto quer dizer que o

princípio da inclusão engloba a prestação de serviços educacionais apropriados a todas as crianças com NEE, incluindo as severas, na classe regular”. Logo, toda a inclusão pressupõe apoios educativos. Estes destinam-se a munir o aluno com NEE com um rol de competências que possam contribuir para a sua inserção futura na sociedade, autonomizando-o e responsabilizando-o. Correia (2013) considera que numa escola inclusiva o papel dos apoios educativos é fundamental, uma vez que irão permitir que o objetivo das planificações individualizadas seja alcançado.

A inclusão baseia-se, portanto, nas necessidades da criança, vista como um todo, e não apenas no seu desempenho académico, comparado, ainda por cima, tantas vezes, com o desempenho académico do “aluno médio”.

“O princípio da inclusão apela, assim, para uma escola que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socio emocional e pessoal – por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial”. Correia, (1999)

Como refere Booth & Ainscow, (2002, p. 37) “A escola inclusiva é a que se preocupa com todos os alunos que, independentemente do motivo, experimentam barreiras à participação e à aprendizagem, com o objetivo de equipar todas as pessoas com habilidades necessárias para construírem sociedades inclusivas”.

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração de Educação para Todos.

Segundo Baptista (1999, p.123),

“o modelo da escola inclusiva geradora de sucesso para todos, é uma exigência social e política, é a tradução, em termos educacionais, dos valores da democracia, da justiça social e da solidariedade (...). A educação das pessoas com deficiência é hoje, antes de mais, um direito”.

Esse direito foi em 1994 defendido por diferentes países no documento conhecido como Declaração de Salamanca, no qual se defende que

“As escolas devem-se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias

linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. As escolas devem encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves.”. Declaração de Salamanca (1994).

O desafio com que se confronta a escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, suscetível de educar com sucesso todas as crianças, incluindo as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas.

### **1.3. Atitudes dos Professores Face aos Alunos com NEE**

Para Correia (1999, p. 47)

“a necessidade educativa especial vem responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar”.

Para atender com qualidade todos os alunos, independentemente da sua condição os professores têm necessidade de formação. Correia, (1999) refere que se espera dos professores do ensino regular a individualização do ensino e a utilização de estratégias que leve à aprendizagem de todo o grupo assim como do aluno com NEE.

Sem a formação necessária para responder às necessidades educativas destes alunos, não conhecendo muitas vezes a natureza dos seus problemas e as implicações que têm no seu processo educativo, os professores do ensino regular não lhes podem prestar o apoio adequado.

“Vários estudos realizados revelam que um número considerável de professores do ensino regular concorda que a integração exerce um efeito positivo sobre a criança com NEE (...), mas manifesta atitudes negativas quanto aos ganhos académicos da criança: tem a sensação de falta de tempo para o seu acompanhamento individualizado (...)”. Correia, (1999, p. 20).

Para Correia (2013), as escolas devem-se preocupar com a formação do seu pessoal de acordo com os objetivos educacionais por elas traçados. No caso da inserção de alunos com NEE no seu seio, esta formação torna-se praticamente obrigatória. Os educadores, os professores e os auxiliares/assistentes de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, é um dos pressupostos fundamentais para o sucesso dos alunos com NEE.

Para Vieira (1995), citado por Madureira & Leite (2003, p. 27), “os fatores facilitadores situam-se essencialmente a três níveis”:

- Aspetos organizativos da escola – processos de colaboração entre os diversos agentes educativos, capacidade da organização escolar na resolução de problemas, tipo de apoio das equipas multidisciplinares de apoio, processo de liderança da escola;
- Atitudes dos professores do ensino regular face à integração, nomeadamente a capacidade de lidar com a diferença;
- Processos de organização e gestão da prática pedagógica – ambiente de aprendizagem, programação individualizada, organização e gestão da classe, diferenciação pedagógica.

Em síntese: Para uma verdadeira inclusão espera-se que: toda a equipa de ação educativa se mostre capaz de se relacionar com a diferença, que colabore na e para a resolução de problemas, que conte com professor com uma formação especializada no intuito de garantir programação individualizada e a diferenciação pedagógica, e acima de tudo, que a organização da escola conte com uma liderança que através de práticas colaborativas possibilite estratégias para aumentar momentos de interação entre alunos com e sem deficiência. A inclusão só funcionará quando olharmos pela igualdade e não pela diferença.

#### **1.4. Educação Especial / Inclusão em Angola**

Como o estudo incide sobre a inclusão de alunos com problemática motora numa escola angolana, para a sua compreensão julga-se também pertinente apresentar o percurso da Educação Especial (desde o regime segregado até à Inclusão) em Angola. Para tal recorreu-se ao “Projeto da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar”.

O documento em que nos apoiamos refere que ao longo do Período Colonial, o Sistema Educativo de Angola não contemplava a Educação Especial na sua estrutura. A ideia de realizar o processo de escolarização das pessoas cujas condições requeriam a organização de meios e modos específicos para que tivessem acesso ao currículo teve início somente em 1972, com a iniciativa pontual e particular de ensinar aproximadamente dez alunos com deficiência visual na escola Óscar Ribas, e com enfoque na habilitação e reabilitação profissional.

Quatro anos após a independência do país, em 1979, a Educação Especial passou a figurar como modalidade de ensino em Luanda, pela Circular nº 56/79, data a partir da qual se criaram as condições mínimas indispensáveis, permitindo pôr em funcionamento as escolas de Educação Especial, cuja meta era educar a população com NEE. É a partir de então que podemos considerar ter surgido a Educação Especial em Angola.

Dois anos mais tarde, em 1981, por meio do Estatuto Orgânico do Ministério da Educação (Decreto nº 40/81), foi criado o Departamento Nacional para a Educação Especial. Como consequência, foi impulsionada a criação de condições para o funcionamento das Escolas de Educação Especial, com equipamento específico para realizar a escolarização dos alunos público-alvo da modalidade.

A partir desse marco legal, o atendimento escolar das pessoas com deficiência passou a figurar como política pública dentro de uma visão segregada, enquanto nos países ocidentais a escolaridade segregada era posta em causa.

Em Angola, apesar da guerra civil, tanto as Escolas Especiais como as Salas Especiais, que foram sendo abertas nesse período, desenvolviam o seu trabalho centrado na deficiência, inicialmente visual e auditiva e em seguida intelectual. Podemos então afirmar que os alunos com deficiência motora pouco foram abrangidos por este tipo de ensino, apesar da deficiência de muitos deles ter sido provocada por acidentes devido à guerra.

O funcionamento em ambientes separados, significou por um lado um avanço em termos de política educativa para as crianças com deficiência que, anteriormente, não tinham acesso a nenhum equipamento escolar, e por outro, contribui para a criação de espaços restritos e pouco ricos em termos de estímulos pedagógicos.

A grande rutura com o modelo segregacionista está descrita nos princípios orientadores da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que induziu os países signatários, sendo Angola

um desses países, a incluir nas suas escolas todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Aquando da adesão de Angola à Declaração de Salamanca, estabeleceu-se uma nova perspectiva de atuação da modalidade. De início, ampliou-se o público-alvo da educação especial para todas as crianças e jovens com “*necessidades educativas especiais*”, termo que se referia a toda criança ou jovem que apresentasse necessidades educativas específicas em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, (Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar” s/d, p.8)

De acordo com este documento as Escolas comuns do Sistema Geral de Ensino de Angola deviam de seguir essa diretriz ao anunciar que:

“escolas regulares que possuam tal orientação integradora, constituem os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade solidária e integradora e alcançando a Educação para Todos; além disso, tais escolas que preconizam uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, a eficácia de todo o sistema educativo”.

Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar (s/d p.8).

Na consecução deste desiderato, houve a implementação do projeto 534/Ang/10, que se configurou numa experiência concreta de efetivação desse novo paradigma no que se refere à promoção de oportunidades educativas para a reabilitação das crianças vulneráveis. O projeto compreendeu duas fases de implementação, tendo a primeira, fase piloto, iniciado em 1994 em três províncias Luanda, Benguela e Huila, e a segunda fase, iniciada no ano 2000, nas províncias do Huambo, Cabinda e Bié.

Durante este projeto para além das ações de formação nas províncias mencionadas, realizou-se visitas de orientação metodológica às províncias de Cabinda, Bié, Huambo, Huila, Bengo, Benguela, Cuanza-Sul e Luanda.

Do acima apresentado é de salientar que as medidas de Educação Especial veiculadas no projeto 534/Ang/10, não contemplaram a província da Lunda Norte, nem na primeira fase, nem na segunda, logo é natural que se encontre muitas barreiras à inclusão dos alunos com problemática motora na escola em Estudo.



Tendo em conta o projeto, houve uma alteração de carácter administrativo: a criação da Direção Nacional para a Educação Especial, em substituição do Departamento Nacional para a Educação Especial, o que delegou à modalidade maior capacidade técnica para enfrentar os desafios colocados pela adesão à referida Declaração.

Nesse contexto, propício à institucionalização de mudanças nas políticas educativas visando melhorar qualitativamente o sistema educativo angolano, foi estabelecida a Lei de Bases do Sistema de Educação – Lei nº 13/01, que preconiza a escolarização de todas as crianças em idade escolar e, do mesmo modo, a redução do analfabetismo e o fomento da formação profissional. Esta lei propõe uma readaptação do sistema educativo para responder às novas exigências da formação de recursos humanos necessários ao progresso da sociedade angolana. Define que a educação “constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do país e que se desenvolve na convivência humana”.

Nos seus artigos 43 a 47, a Lei de Bases do Sistema de Educação faz referência especificamente à educação especial, definindo-a como

“uma modalidade de ensino transversal, quer para o subsistema do ensino geral, como para o subsistema da educação de adultos e ensino superior, destinada a pessoas com deficiências e não só, nomeadamente deficiência motores, sensoriais, intelectuais, com transtornos de conduta e trata de prevenção, da recuperação e da inclusão socioeducativa e socioeconómica dos mesmos e dos alunos superdotados, e com transtornos do espectro autista”. (Lei nº 13/01)

Segundo esta lei a educação especial deve ser ministrada em instituições do ensino geral, da educação de adultos ou em instituições específicas de outros sectores, cabendo ao Ministério da Educação a orientação pedagógica e metodológica. Estabelece ainda, além dos objetivos do subsistema do ensino geral, os seguintes objetivos específicos da modalidade Educação Especial:

- Desenvolver as potencialidades físicas e intelectuais, reduzindo as limitações provocadas pelas deficiências;
- Apoiar a inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes, ajudando na aquisição da estabilidade emocional;
- Desenvolver as possibilidades de comunicação;

- Desenvolver a autonomia de comportamento a todos os níveis em que esta se possa processar;
- Proporcionar uma adequada formação pré-profissional e profissional, visando a integração;
- Criar condições para o atendimento dos alunos superdotados.

Com o calar das armas e com a paz definitiva em 2002 houve a ampliação do orçamento geral do Estado, e as ações do Projeto acima referidas foram estendidas a todo o país. A partir dessa nova abrangência territorial, foram realizadas formações a técnicos especializados, no país e no exterior.

Para a sua efetivação, foi necessário considerar a necessidade de uma nova composição do Ministério da Educação, buscando melhorar as relações horizontais entre as suas diferentes estruturas e níveis. Aprovou-se em 2003, o novo Estatuto Orgânico do Ministério da Educação – Decreto-lei nº 7/03 que, no seu artigo nº23, consagra o Instituto Nacional de Educação Especial (INEE), com personalidade jurídica, autonomia administrativa, financeira e patrimonial. Este Instituto é definido como o

“órgão do Ministério encarregue de formular, aplicar e controlar a implementação da política educativa relativa às crianças e jovens com deficiência, no sentido da melhoria do seu desempenho físico e psíquico, com vista a possibilitar-lhes a aquisição de conhecimentos, hábitos e habilidades que permitam ou facilitem a sua integração ou reintegração e inclusão na vida social”. Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, (s/d, p.10).

Assim, a educação especial enquanto modalidade de ensino do sistema educativo angolano está inserida nas atribuições gerais do INEE, das quais se destacam:

- Propor a formulação de políticas referentes ao sector, visando a melhoria da qualidade de ensino;
- Promover e coordenar a implementação de programas e procedimentos em matéria de educação e ensino;
- Promover e coordenar ações de investigação científica no domínio da educação especial, em colaboração com os demais departamentos ministeriais e com o sector privado;
- Exercer a fiscalização da execução das orientações técnicas e metodologias sobre o funcionamento do sistema e da organização e gestão dos estabelecimentos de ensino.

Por este motivo, em 2008, apesar do pouco rigor estrutural, metodológico e científico das vias usadas na obtenção de informações sobre a qualidade do atendimento educativo aos alunos população alvo da educação especial, o Instituto Nacional de Educação Especial (INEE) iniciou um trabalho embrionário de coleta e sistematização de dados estatísticos que possibilitou obter indicadores sobre o acesso à rede escolar e oferta do Atendimento Educativo Especializado (AEE) com vista ao estabelecimento de políticas, diretrizes e aprimorar o planeamento de ações e estratégias para o desenvolvimento quantitativo e qualitativo da modalidade da educação especial em Angola. (Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, s/d, p.12).

No ano 2008, estavam matriculados no ensino especial 18.439 alunos; em 2009, esse número já ultrapassava os 20.000 matriculados; em 2010, o número de matrículas atingiu um total de 22.310 alunos, em parte porque coincide com o estabelecimento da paz em todo território nacional e também fruto do grande investimento na construção de escolas em todo país e de campanhas de sensibilização às comunidades. Assim, nos anos de 2011 a 2014 registou-se um pulo significativo de 23.193 para 28.467 alunos.

Em relação aos alunos público-alvo da modalidade matriculados nas escolas especiais e escolas comuns, há predominância de alunos com deficiência intelectual, num total de 8.237 alunos, seguida da deficiência auditiva, com 6.990 alunos; deficiência física, com 3.134 alunos; deficiência visual, com 2.868 alunos; transtornos de conduta, com 2.374 alunos; transtornos globais de desenvolvimento, com 1.800 alunos; deficiência múltipla com 1.707 e, por último, alunos com problemas graves de linguagem num total de 1.357. (s/d p.13).

Vale destacar em relação aos alunos público-alvo da modalidade matriculados nas escolas especiais e comuns, Luanda tem um total, de 2.385, a Huila com um total de 3.354, e Benguela com um total de 2.495 alunos, em relação com a província da Lunda-Norte, controla um total de 1.181 alunos público-alvo da modalidade, nomeadamente: 294 alunos com deficiência auditiva; 156 alunos com deficiência visual; 196 com deficiência intelectual; 140 com deficiência físico motora; 91 com deficiência múltipla; 167 com transtornos globais do desenvolvimento; 87 com transtorno de conduta e 50 alunos com transtornos de linguagem.

Em Angola, existem em funcionamento, 20 escolas especiais e 775 escolas comuns que oferecem a modalidade da educação especial. Das 18 províncias angolanas, apenas Cabinda, Malange e Uíge não possuem escolas especiais. Luanda e Benguela são as províncias que

possuem mais escolas especiais cada com três. Em relação a Lunda Norte (provincia onde se situa a escola em estudo) só existe uma escola especial, logo, não satisfaz todo o número do público-alvo da modalidade matriculado que é de 1.181 alunos. Em relação às escolas comuns que oferecem o serviço da educação especial, a Lunda-Norte tem 12, número bastante insuficiente comparando com as provincias da Huila com 206 escolas, Benguela com 130, Moxico com 100, e Luanda com 95.

Como acabámos de descrever no que toca aos números de alunos público-alvo matriculados e com acesso a rede escolar em todo território nacional, o nível de desenvolvimento da Educação Especial não é uniforme em todas as provincias. Entendemos que as provincias de Luanda, Benguela e Huíla, são efetivamente as provincias que têm a Educação Especial implementada há vários anos; em relação a Lunda-Norte o nível de desenvolvimento da Educação Especial é inferior ao das provincias acima citadas, logo é natural que se encontre muitas barreiras à inclusão dos alunos com problemática motora na escola em estudo.

Em 2016 houve a aprovação da nova Lei nº 17/16, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino, e revoga a Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro e toda a legislação que contrarie o disposto na presente Lei. No entanto as Medidas Políticas Educativas de Educação Especial, que vigora até ao momento, são dos Estatutos aprovados com o anterior Decreto-Lei.

Contudo, cabe aqui destacar que apesar das dificuldades económicas que Angola tem enfrentando, verificam-se avanços significativos no sector da Educação, resultado visível da vontade política e esforço empreendido durante os 43 anos de independência.

## **2- Deficiência/Problemática Motora**

### **2.1. Conceito e Características Físicas**

A deficiência motora ou física é uma característica que ocorre permanentemente no aparelho locomotor do individuo, manifestando estas limitações em realizar uma determinada atividade seja ela de caracter profissional ou não.

Correia (1997), citado por Sousa, (2009, p. 93), entende que a deficiência motora manifesta-se em “todos aqueles cujas capacidades físicas foram alteradas por qualquer problema de

origem orgânica ou ambiental, vindo a provocar-lhes incapacidades do tipo manual e/ou mobilidade”

A Organização Mundial de Saúde (OMS) na Classificação Internacional de Funcionalidade, (CIF, 2001), define o conceito de deficiência como um problema na função ou estrutura do corpo, (...) que dificulta ou limita a capacidade da pessoa na execução de determinada(s) tarefa(s) e/ou ações.

Martínez (1999), citado por Sousa, (2009, p. 94), define a deficiência motora como “aquela que abarca todas as alterações ou deficiências orgânicas do aparelho motor ou do seu funcionamento que afetam o sistema ósseo, articulações, nervos e/ou músculos”.

Segundo a autora é fundamental conhecer tanto a sua etiologia como o seu aparecimento, pois, a deficiência pode dever-se a fatores que ocorrem ainda antes ou depois do nascimento devido a lesão de postura ou a um traumatismo.

Uma definição mais precisa de deficiência motora é apresentada pela Associação Salvador (2017, p.20) “A deficiência motora refere-se à dificuldade ou impossibilidade em mexer, controlar ou coordenar algum tipo de movimento motor. Tal poderá ocorrer de forma temporária ou permanente e ser de carácter congénito ou adquirido.”

Referindo-se à problemática motora na infância Paasche, et al. (2010, pp. 137-138), “consideram a sua existência em crianças que apresentam atrasos no desenvolvimento da coordenação motora global ou fina com um nível de funcionamento motor abaixo da média em comparação com crianças com a mesma idade e nível”.

Os autores acima referidos, enumeram diferentes níveis de disfunção da funcionalidade motora da criança em que esta pode:

- Parecer desajeitada, correr de forma estranha, tropeçar nos próprios pés e/ou correr devagar.
- Não ser capaz de subir ou descer escadas ou subir um escadote usando os pés alternadamente.
- Dar passos largos.
- Manifestar dificuldades no equilíbrio procurando apoio junto das paredes.
- Ter dificuldade em saltar e/ou pular e /ou em correr.
- Não ser capaz de fazer ressaltar, apanhar e/ou lançar bolas de grandes dimensões.

- Ter dificuldade em levantar-se e ficar na posição ereta ou em voltar a sentar-se.
- Ter dificuldade em rolar de frente para trás e vice-versa.
- Ter poucas capacidades de planeamento motor – andar de bicicleta, andar de *skate*, etc.
- Não conseguir alternar os braços e as pernas de modo adequado quando anda ou corre.
- Mudar constantemente de posição na cadeira devido a problemas de equilíbrio.
- Parecer ter tendência para “acidentes”, ir de encontro aos moveis, pessoas ou outros objetos.
- 

## **2.2. Etiologia da Deficiência Motora (tipos e causas,)**

De acordo com a CIF (2001), “a deficiência motora corresponde a alterações das funções neuro musculo esqueléticas e relacionadas com o movimento”. E as mais frequentes e comuns, consoante os membros afetados são:

- Amputação;
- Monoplegia;
- Tetraplegia;
- Paralisia Cerebral.

Dos tipos de deficiências motora mencionados trataremos com mais detalhes as mais significativas e generalizadas, nomeadamente:

### **Paralisia Cerebral**

Em 1843, o cirurgião ortopédico inglês William John Little, descreveu pela primeira vez a encefalopatia crónica da infância, e definiu-a como uma patologia ligada à prematuridade e complicações no parto, caracterizada principalmente por rigidez muscular. A esta definição denominou-se síndrome de Little. Posteriormente Sigmund Freud propôs a expressão paralisia cerebral, que mais tarde, foi confirmada por Phelps (Issã, 2014), citado por Marques, (2016, p. 44).

Segundo Rosenbaum et al (2007), citado por Marques, (2016, p. 44), uma definição mais recente e muito utilizada, que descreve a PC como sendo um grupo de alterações permanentes no desenvolvimento do movimento e postura, que causam défices nas atividades e que são atribuídas a distúrbios não progressivos que ocorrem durante o desenvolvimento cerebral fetal ou na infância.

Segundo Marques (2016), citando Issã (2014), os problemas motores na PC são frequentemente acompanhados por perturbações de sensibilidade e percepção, capacidades cognitivas, de comunicação e comportamento, por epilepsia e por problemas secundários a nível músculo-esquelético.

Andrada, et al., (2005), citados por Azevedo & Londral, (2015, p. 42), definem paralisia cerebral como “(...) um termo de âmbito alargado que engloba situações de deficiência com perda de aptidões e disfunções em múltiplas e diversificadas áreas do desenvolvimento da criança”.

A incidência da paralisia cerebral situa-se em torno de 2 por 1.000 recém-nascidos vivos, com pouca variação entre os países industrializados. Nas últimas décadas, houve um ligeiro aumento da incidência, bem como uma mudança na frequência dos diversos subtipos de paralisia cerebral, atribuídos à maior sobrevivência de recém-nascidos com peso muito baixo ao nascer. (Hagberg & Cols., 1989) citados por Puyuelo et al., (2001, p. 1).

Puyuelo et al. (2001, p.1) citando Eicher et al, (1993), definem a paralisia cerebral “como um transtorno persistente do movimento e da postura, causado por uma lesão não evolutiva do sistema nervoso central, durante o período precoce do desenvolvimento cerebral”.

De acordo com França, (2000, pp. 23-24) “os fatores que provocam uma lesão cerebral precoce e não evolutiva são vários e podem localizar-se no tempo, consoante a lesão foi durante a gestação (pré-natais), durante o parto (péri-natais), ou após o nascimento (pós-natais)”.

Os Fatores pré-natais dividem-se em duas partes:

- Período embrionária da vida intra-uterina, no qual as estruturas nervosas, incluindo o cérebro, se organizam a partir do tubo neural, as lesões que acontecem nesta fase provenientes das embriopatias em que a rubéola é mais frequente;

- Período fetal, estando frequentemente as fetopatias na origem das lesões que intervêm nesta fase, destacando-se nelas a toxoplasmose.

No que respeita aos fatores pré-natais (os que intervêm no momento do nascimento) a falta de oxigénio (anoxia) é o fator mais importante e pode surgir por diversas razões, deslocamento prematuro da placenta, por uma obstrução das vias respiratórias, provocando asfixia. Bee, (1986, pp. 65-66) “refere que isso acontece mais frequentemente porque o sistema de circulação umbilical falha em continuar a oxigenar o sangue até que o bebê chore, ou porque o cordão umbilical foi comprimido de algum modo durante o parto. Quando a falta de oxigénio é prolongada pode haver lesão cerebral e a deficiência pode ser severa”.

Em relação aos fatores pós-natais destacam-se as infeções do sistema nervoso central, como as encefalites e as meningites, bem como os acidentes de viação e as quedas.

Em muitos casos de paralisia cerebral há uma desorganização motora severa que pode envolver a perda do controle muscular dos membros inferiores e superiores, e o equilíbrio do tronco e da cabeça.

À paralisia cerebral comumente estão associados epilepsia, distúrbio da fala, comprometimento auditivo e visual e dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, o que aumenta a gravidade do quadro.

Segundo França, (2000) a deficiência motora da criança com Paralisia Cerebral é uma perturbação na aquisição do padrão normal do movimento devido: a um atraso na aquisição das várias etapas do desenvolvimento; uma persistência de reflexos primitivos; alterações do tônus, força, coordenação e existência de movimentos involuntários.

McKee *et al* (1983), citados por Fernandes, (2012, p. 20), “descreveram algumas normas de grau e amplitude das perturbações motoras provocadas por problemas neurológicos, para determinar os níveis da perturbação” que se apresentam no quadro seguinte:

#### **Quadro 1: Classificação da deficiência motora de acordo com o grau**

##### **Deficiência Grave:**

1. Dependência total para a satisfação das necessidades físicas.
2. Controlo defeituoso da cabeça.



<p>3. Deformações reais ou potenciais que limitam determinadas funções ou provocam dor.</p> <p>4. Défices perceptivos e/ou sensorio-integrativos que impedem a aquisição das capacidades escolares e motoras adequadas à idade.</p>
<p><b>Deficiência Moderada</b></p> <p>1. Algum grau de independência na satisfação das necessidades físicas.</p> <p>2. Controlo funcional da cabeça.</p> <p>3. Deformações reais ou potenciais que limitam determinadas funções ou provocam dor.</p>
<p><b>Deficiência Ligeira</b></p> <p>1. Independência para a satisfação das necessidades físicas</p> <p>2. Existência de um potencial para melhorar a qualidade das capacidades motoras e/ou perceptivas com intervenção terapêutica.</p> <p>3. Existência de um potencial para a regressão da qualidade das capacidades perceptivas e motoras sem intervenção.</p>

A causa da deficiência motora pode ser diversa, sendo as mais comuns: acidentes de viação, acidente vascular cerebral, acidente militar ou de guerra, saltos e acidentes de mergulho, lesões vertebro medulares, hereditariedade e infeções na gravidez.

Dessas causas mencionadas, temos a destacar:

#### **- Acidente Vascular Cerebral**

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define o AVC como um comprometimento neurológico focal ou global, de início súbito, com duração superior a vinte e quatro horas, podendo causar morte e com provável origem vascular.

De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o AVC representa a terceira causa de morte nos países industrializados e representa 10% da totalidade de mortes. Em Portugal constitui a primeira causa de morte, a sua incidência varia nos diferentes países europeus, estimando-se entre 100 a 200 novos casos por 100.000 habitantes (Nogueira, Henriques, Gomes, & Leitão, 2007) citado por Azevedo & Londral (2015, p. 39).

Segundo Azevedo & Londral. (op. cit, p. 40), “muitos dos doentes que sobrevivem a um AVC ficam incapacitados e dependentes de ajuda para o desempenho de atividades na sua vida diária. As consequências dos AVC estão diretamente ligadas ao local e extensão da lesão cerebral que ocorre na altura do acidente, pelo que variam significativamente de pessoa para pessoa. As sequelas de AVC mais comuns são hemiparesias, perturbações da linguagem e da fala e alterações cognitivas, tais como perda de memória e de atenção. As limitações funcionais decorrentes do AVC impõem dificuldades na comunicação e no desempenho de várias atividades diárias, sendo frequente o isolamento, ansiedade e depressão, os AVC na região do tronco cerebral podem provocar limitações muito graves, sendo esta uma das causas da síndrome de *locked-in*”.

Tendo em consideração os dados apresentados podemos mesmo afirmar que o AVC representa a principal causa de morbilidade e incapacidade prolongada na Europa.

### **- Lesões Vertebro Medulares (LVM)**

Como o próprio nome indica a LVM é uma lesão vertebro-medular, resultante de traumatismo ou doenças que afetam a espinal medula, sendo mais frequentes as provocadas por traumatismo do que as provocadas por doenças. (Associação Salvador, 2017)

De acordo com o Manual para Pessoas com Deficiência Motora da Associação supracitada, 39% deste caso são de origem traumática e devem-se a: acidentes de trabalho, quedas de altura elevada, agressões com recurso a arma de fogo. As lesões não traumáticas são normalmente provocadas por doenças ou condições patológicas, como lúpus, alterações da função vascular, tumores, infeções, malformações e processos degenerativos ou compressivos.

Para Rodrigues et al. (2010), citado por Azevedo & Londral, (2015, p. 36), as LVM podem ser de dois tipos: completas ou incompletas.

“No primeiro caso (cerca de 40% das LVM), a pessoa perde totalmente a sensibilidade e o controlo motor dependentes das enervações que derivam de zonas abaixo da lesão na medula espinhal. No segundo caso, existe enervação parcial das regiões abaixo da lesão, mantendo-se alguma sensibilidade e/ou controlo motor dependentes dessas regiões. Uma pessoa com uma lesão incompleta pode manter a sensibilidade em partes do corpo que não consegue mover, ou pode ter um lado do corpo mais funcional do que o outro.”

Azevedo & Londral, (2015, p. 36

Em síntese: A deficiência motora é um conjunto heterogêneo de múltiplas perturbações com formas e graus diferentes, que condiciona a vida da pessoa se o meio circundante não for adaptado à sua condição.

No caso dos alunos com deficiência, as barreiras que podem impedir a sua escolarização e participação plena surgem no espaço escolar. (Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, s/d, p.33),

### **3- Inclusão de alunos com problemática motora: Fatores Facilitadores**

#### **3.1. Acesso ao Ambiente e ao Currículo**

Como atrás de referiu aos alunos com problemática motora é necessário prestar ajudas pedagógicas ou serviços educativos ao longo da sua escolaridade para que consigam um maior crescimento pessoal e social. O Sistema Educativo deve dotar-se de todos os meios que lhe permitam dar uma resposta face a essas necessidades específicas dos alunos. Dias da Silva, (1999, p. 60).

Segundo (Fonseca, 1989), citado por Dias da Silva, (1999, p. 58), “como as N. E. E. variam de criança para criança, o atendimento prestado poderá e deverá variar também, quer no tipo de serviço (ser mais ou menos especializado), quer na sua duração (permanente ou esporádico)”. Em termos práticos este sistema poderá ser traduzido em:

- Modificações no ambiente físico e provisão de equipamentos e meios sociais que permitam o acesso à vida e “currículo” escolar normal;
- Provisão de “currículo” especiais ou modificados (elaboração de um projeto educativo, de realização de adaptações curriculares e de adequação do sistema de avaliação);

- Sistemas de apoio (material e/ou recursos terapêuticos) à estrutura social e emocional em que a criança está envolvida.

“É importante referir que uma criança com paralisia cerebral, ou outra problemática motora grave, apresenta inicialmente dificuldades que os seus colegas em geral não têm, pelo que, o fundamental no seu atendimento é que o centro educativo tenha capacidade para dar resposta aos seus problemas”. (Jiménez, 1991) citado por Dias da Silva, (1999, p. 59).

Em suma: As respostas educativas passam muitas vezes por um conjunto variado de recursos que vão para além da supressão de barreiras arquitetónicas e da adequação dos edifícios, nomeadamente: um maior número de professores e especialistas (e exigem destes uma forma contínua e uma procura constante de novos materiais e metodologias), tecnologias de apoio que se as tornam muitas vezes os instrumentos de acesso ao meio e ao conhecimento.

### **3.2. Equipa Educativa**

Os espaços de aprendizagem representam todos os ambientes físicos disponibilizados pela escola para que a equipa pedagógica desenvolva as suas atividades de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial orientada para a Inclusão Escolar, prevê que estes espaços sejam planeados de forma a acolher a diversidade humana e, portanto, atender às necessidades específicas de cada aluno. Para isso, a gestão escolar deve organizar os ambientes da escola a partir do conceito de desenho universal.

Para (Legendre, 1993, p. 110), citado por Lafortune, & Saint-Pierre, (1996, p. 47) o trabalho em equipa centra-se na realização de uma tarefa específica, à qual cada membro é suposto trazer uma contribuição pessoal; a tónica é colocada sobre o ensino mútuo e a aprendizagem coletiva. Os objetivos visados são, então, “humanizar a classe, criando estruturas que oferecem aos alunos a oportunidade de construírem relações de respeito, de confiança e de apoio mútuo e de valorizar a autonomia e a auto-suficiência, dando importância à aprendizagem centrada no aluno”.

“Um aluno com uma problemática severa pode ser colocado numa classe regular, a tempo inteiro ou parcial, com apoio de professores de educação especial. O professor da classe regular terá de alterar as estratégias a que recorre, bem como o ritmo de ensino, os conteúdos do curso e os métodos de avaliação, de forma a dar resposta às necessidades especiais de

aprendizagem do aluno. Os professores na área da Educação Especial podem orientar os professores das classes regulares, no que diz respeito a estratégias a usar com alunos com necessidades educativas especiais”. (Alper et al., 1995) citado por Nielsen, (1999, p. 19).

Para este autor os educadores têm vindo a descobrir que, na maior parte dos casos, o facto de os alunos com NEE estarem colocados em meios educativos inclusivos lhes proporciona a oportunidade de interagir com outros indivíduos, o que resulta numa melhor preparação para a vida em sociedade. Por sua vez, os alunos sem NEE têm a oportunidade de tomar contacto com estes alunos e de perceber a complexidade das características humanas, compreendendo que a partilha de aspetos comuns e de necessidades excede as diferenças. O meio educativo tem um enorme impacto, tanto nos alunos com NEE como em todos os outros.

No decorrer do processo de inclusão de alunos com NEE nas classes regulares, o professor não só lhes deve transmitir sentimentos positivos como deve também revelar-lhes afeto. As atitudes do professor são rapidamente detetadas e adotadas pelos restantes alunos. A criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos.

Nielsen, (1999, p. 24) “chama também a atenção para o processo de transição de um aluno de um meio mais restritivo para um meio menos restritivo o qual requer uma preparação prévia, tanto por parte dos professores como por parte de todos os que nele estejam envolvidos”.

Para Mercer, (1991), citado por Correia (1999, p. 66), “o conceito de meio menos restritivo significa, a seleção do ambiente educativo mais apropriado para que a criança possa desfrutar de aprendizagem que possibilite o máximo de progresso no mínimo de tempo, baseia-se, ainda na premissa de que a colocação conjunta de crianças com NEE e crianças normais propicia um melhor desenvolvimento social e académico para as primeiras e reduz o estigma derivado do facto de ser educado em ambientes segregados”.

O processo de transição de um meio mais restritivo para outro menos restritivo, para ter sucesso, deve ser marcado pelo esforço de cooperação coletiva. Para que a inclusão de um aluno na classe regular se revele adequada, é essencial que tenham lugar reuniões entre os administradores/gestores e todos os educadores responsáveis pela educação do aluno em

causa. Todo o corpo educativo envolvido no atendimento às necessidades físicas e educativas do aluno deve partilhar a responsabilidade de dar resposta a essas necessidades.

Quando uma comunidade educativa se organiza para ir ao encontro das necessidades educativas de todos os seus alunos fica definida como um centro educativo inclusivo precisamente por atender e contemplar a diversidade dos alunos. No âmbito legal que nos rege, achamos necessário apontar uma série de dados que nos permitam esquematizar os aspetos que deveriam ser considerados em todo projeto de escola, sobretudo quando se trabalham com todos alunos sem olhar nas diferenças nomeadamente a acessibilidade.

## **4- Acessibilidade**

### **4.1. Acessibilidade ao Meio Edificado**

A promoção da acessibilidade constitui um elemento fundamental para a qualidade de vida das pessoas, sendo um meio imprescindível para o exercício dos direitos que são conferidos a qualquer membro de uma sociedade democrática, constituindo-se, decisivamente, um reforço dos laços sociais para uma maior participação cívica de todos aqueles que a integram.

Segundo Instituto Nacional Para a Reabilitação (2003), “um dos problemas mais óbvios e difíceis para as pessoas com deficiência é a inacessibilidade física e a não fruição do meio edificado. A acessibilidade é uma das questões decisivas para a participação e integração das pessoas com deficiência (e também, muitas vezes, dos familiares e amigos) na sociedade”.

A luta visando a igualdade de oportunidades e a crescente consciencialização e sensibilização no sentido de que a acessibilidade dos edifícios públicos, casas, transportes públicos, ..., constitui um direito fundamental, está cada vez mais a enraizar-se, especialmente desde a publicação das Normas Fundamentais sobre a Igualdade de Oportunidades das Pessoas com Deficiência, das Nações Unidas (Norma nº 5 sobre Acessibilidades). Em muitos países por todo o mundo e, igualmente na Europa, a legislação nacional é considerada como uma das ferramentas principais para se conseguir uma sociedade acessível. O meio físico edificado deve permitir que todos os indivíduos se desenvolvam como pessoas que são e, tem de ter em conta a diversidade da população e a necessidade que todos têm de ser independentes. O meio edificado, incluindo os respetivos elementos e componentes, deve ser concebido por forma a permitir que todos tenham acesso

às diferentes oportunidades existentes: isto é, à cultura, aos espaços, aos edifícios, comunicações, serviços, à economia, participação ...

Ainda, Instituto Nacional Para a Reabilitação (2003), um meio físico acessível tem de ser se:

- Seguro: deve ser isento de riscos para todos os utilizadores. Assim, todos os elementos que integram um meio físico têm de ser dotados de segurança (evitar-se chão escorregadio, saliências, ter em mente as dimensões...);
- Saudável: não deve constituir, em si, um risco para a saúde ou causar problemas aos que sofrem de algumas doenças ou alergias. Mais ainda, deve promover a utilização saudável dos espaços e produtos;
- Funcional: deve ser desenhado e concebido de tal modo que funcione por forma a atingir os fins para que foi criado, sem problema ou dificuldades. Por exemplo, seria absurdo criar um centro médico sem ter em conta a largura dos corredores que permitisse o cruzamento simultâneo de duas macas ou a das portas que dessem passagem a uma maca; (Anexo I, II, III, IV)
- Compreensível: todos os utilizadores devem saber orientar-se sem dificuldade num dado espaço e, por conseguinte, é fundamental; (Anexo I)
- Estética: o resultado deve ser esteticamente agradável, o que provavelmente poderá agradar a um maior número de pessoas (tendo sempre presente e em mente os cinco pontos mencionados anteriormente).

O governo angolano aprovou a Lei n.º 10/16 de 27 de Julho, Lei das Acessibilidades, que estabelece as normas gerais, condições e critérios para as pessoas com deficiência ou com mobilidade condicionada. O imperativo da eliminação das barreiras é permitir às pessoas com deficiência e a outras com mobilidade condicionada o acesso a todos os sistemas e serviços da comunidade, criando condições para o exercício efetivo de uma cidadania plena. Este imperativo decorre dos diversos preceitos consagrados na Constituição da República de Angola, a que importa dar expressão material.

#### **4.2. A acessibilidade Arquitetónica Escolar**

Falar de acessibilidade obriga quase sempre a falar de inclusão, pois os dois termos encontram-se associados. A inclusão é um processo que exige, por vezes, transformações profundas, no sentido de garantir o direito ao acesso a todos os espaços, por qualquer pessoa, nem que para isso seja necessário reabilitar muitos dos edifícios existentes e ter especial preocupação no ato de projetar os novos. Para que a inclusão aconteça é ainda importante, reformular o entendimento social, para que a discriminação seja superada.

Segundo o documento Política Nacional de Educação Especial orientada para a Inclusão Escolar (s/d.), a conceção, construção, reforma ou ampliação de edificações públicas ou de uso público, logo todos os estabelecimentos de ensino, devem de respeitar as seguintes normas de acessibilidade: rampas, grades de proteção para rampas e escadas, corrimão ao alcance de crianças e pessoas em cadeira de rodas, piso tátil, mapa tátil de orientação, bebedouros, balcão de atendimento acessível, móveis, equipamentos, telefone público, sanitários masculino e feminino, quadras desportivas e áreas para brincar acessíveis.

Os espaços de aprendizagem representam todos os ambientes físicos disponibilizados pela escola para que a equipa pedagógica desenvolva as suas atividades de ensino. A Política Nacional de Educação Especial orientada para a Inclusão Escolar, prevê que estes espaços sejam planeados de forma a acolher a diversidade humana e, portanto, atender às necessidades específicas de cada aluno. Para isso, a gestão escolar deve organizar os ambientes da escola a partir do conceito de desenho universal as quais se apresentam no Anexo 1.

De acordo com Pinto, (2014), o desenho universal consagra normas concretas referentes a Zona livre (figuras 6. 1; 6.2; 6.3; 6.4 do anexo I); Rampas (figuras 6.10; 6.11; 6.12; 6.13: anexo II); Escadas (figuras 6.20; 6.21: anexo III); Instalações sanitárias (figuras 6.24; 6.25; 6.26; 6.27; 6.28; 6.29; 6.30; 6.31 anexo IV)

Uma vez que a pessoa com deficiência física/motora pode participar plenamente na comunidade desde que esta não apresente barreiras, neste trabalho optou-se pelo termo “problemática motora” e não deficiência pois o problema da não participação não está só centrada na pessoa, mas também no contexto.



## **5- Tecnologia de Apoio/Suas Características**

As tecnologias de apoio proporcionam aos alunos numa forma geral um ambiente de aprendizagem mais produtivo onde a criatividade e a interação é bastante harmoniosa, uma vez que ajudam os alunos a desenvolver uma atividade.

Uma tecnologia de apoio (TA) é qualquer dispositivo, equipamento ou sistema – adquirido comercialmente, modificado ou personalizado – usado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de um indivíduo com deficiência.

Para Azevedo, & Londral (2015, p.18) uma TA

“é qualquer dispositivo que ajude a diminuir o hiato entre as capacidades de um indivíduo com deficiência e as exigências colocadas por uma atividade e pelo contexto em que esta se pretende realizar”.

Aprofundando o conceito de Azevedo & Londral (2015, p.18),

“a TA coloca a ênfase nas capacidades funcionais dos indivíduos com deficiência, e na importância da utilização de estratégias e habilidades adequadas que levem ao sucesso nos mais diversos contextos das atividades dinâmicas que esses indivíduos pretendem exercer. A atividade a realizar que deve motivar a utilização de uma TA é a eficácia no desempenho de uma determinada função, e é também a única medida de sucesso pela qual as tecnologias de apoio devem ser avaliadas”.

O exemplo mais paradigmático de tecnologia de apoio é a cadeira de rodas que foi evoluindo ao longo do tempo. As cadeiras de rodas do século XVIII eram fabricadas em madeira e vime, no século XIX foram acompanhando a evolução verificada nas peças de mobiliário; a partir da segunda metade do século XX passaram a testemunhar a visão médica de cadeira de rodas enquanto produto de apoio para pessoas com deficiência. Estas alterações radicais da forma como as cadeiras de rodas passaram a ser vistas está bem patente no facto de o símbolo internacionalmente reconhecido de pessoa com deficiência ser precisamente alguém em cadeira de rodas.

Hoje de acordo com Azevedo, & Londral (2015) as características técnicas essenciais de uma cadeira de rodas, “incluem o seu peso e a posição do centro de massa que determinam a manobrabilidade e a estabilidade da cadeira”. O assento da cadeira é outro elemento

essencial. Os assentos devem, por isso, ter uma forma adaptada ao utilizador e ser fabricados num material adequado, de modo a proporcionarem um apoio postural correto. As cadeiras com costas mais elevadas proporcionam melhor apoio, com a desvantagem de restringirem os movimentos dos membros superiores. Algumas permitem também regular a tensão dos encostos.

Muitas vezes, os problemas motores de crianças e adultos (principalmente com paralisia cerebral) originam alterações motoras que as impedem de usar a fala como forma de comunicação. Efetivamente, segundo o autor Lagergren (1981) citado por Tetzchner & Martinsen (2000, p.74), “cerca de uma em cada mil crianças, entre os 4 e os 16 anos, apresentam simultaneamente perturbações de linguagem e motoras. Este número é mais elevado entre os jovens, sobretudo devido a acidentes de viação e outros acidentes que provocam lesões cerebrais. Aproximadamente metade destas crianças não tem fala funcional e dependem totalmente de uma tecnologia de apoio para a comunicação. As crianças com deficiência motora com algumas capacidades de fala funcional podem necessitar, também, de ajudas para a comunicação de forma permanente ou temporária”.

Neste caso torna-se necessário recorrer a um sistema alternativo e aumentativo de comunicação.

## **6- Comunicação Aumentativa/Alternativa**

A comunicação é o meio de interação social, onde, as pessoas manifestam, expressam e trocam as informações.

“A comunicação é um processo ativo que requer, um emissor, que codifica ou formula uma mensagem e, por outro lado, um recetor que descodifica ou compreende a mensagem. Cada um dos intervenientes do processo deverá estar ciente das necessidades do parceiro de forma a assegurar que as mensagens sejam efetivamente significativas e compreendidas”. Santos, (2002, p. 22),

Por conseguinte, a comunicação é por natureza um sistema comum a todos e para sua funcionalidade deve haver um sistema que seja compreendendo e utilizado pelo menos por todos comunicante para facilitar feedback.

A fala é a forma de comunicação humana, mais comum, preferidas pelas pessoas com audição normal. No entanto, nem todas conseguem falar, e a comunicação alternativa poderá ser a sua forma principal de comunicação

Segundo Tetzchner & Martinsen, (2000, p. 22), “assim a comunicação aumentativa e alternativa implica o uso de formas não faladas como complemento ou substituído da linguagem falada, definidas como”:

- **Comunicação alternativa** é qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por um indivíduo em contextos de comunicação frente a frente. Os signos gestuais e gráficos, o código Morse, a escrita, etc., são formas alternativas de comunicação para indivíduos que carecem da capacidade de falar.
- **Comunicação aumentativa** significa comunicação complementar ou de apoio. A palavra “aumentativa” sublinha o facto de o ensino das formas alternativas de comunicação ter um duplo objetivo: promover e apoiar a fala e garantir uma forma de comunicação alternativa se a pessoa não aprender a falar.

Segundo (Kangas & Lloyd, 2002) citado por Smith, (2008, p.164),

“A tecnologia de apoio relacionada com a comunicação aumentativa e alternativa propicia meios aos indivíduos com distúrbio de comunicação para interagir e comunicar com os outros. Estas tecnologias incluem tanto equipamento de baixa tecnologia (eg. quadro de comunicação) como de alta tecnologia (eg. Sintetizador de voz que pode ser utilizado num telemóvel), (...) usada para promover a produção da linguagem oral ou escrita”.

De acordo com Tetzchner & Martinsen, (2000, p. 16), “muitas crianças com problemas motores e de fala apresentam dificuldades na leitura e na escrita; os adultos que adquirem incapacidades semelhantes raramente apresentam tais dificuldades”.

Do acima expresso conclui-se que para apoiar alunos com problemática motora é imprescindível conhecer os produtos e tecnologias de apoio existentes e as estratégias mais adequadas à sua utilização, o que pressupõe a intervenção de uma equipa educativa multidisciplinar.

## **Capítulo II- Estudo Empírico**

### **2- Levantamento do Problema**

#### **2.1. Problemática e Sua Contextualização**

Crianças com necessidades educativas especiais, são aquelas que precisam de apoio educativo apropriado, material e recursos humanos qualificados.

Muitas das vezes as diferenças são vistas como sinal de que todas crianças com necessidades educativas especiais são incapazes de realizar uma certa atividade, o que não é verdade, o que falta mesmo é oportunidade para a realizar e até mesmo para a aprender.

Segundo os autores Stainback et al, (1999), o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconómica ou origem cultural em escolas e salas de aula onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. Educando todos alunos juntos, as pessoas com e sem deficiência têm oportunidade de preparar – se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais, e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social.

São vários os benefícios que justificam a inclusão dos alunos com problemática motora na escola, esses vão desde modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas, até a capacitar os alunos para um projeto de vida com mais qualidade.

A escolha, em estudar a inclusão dos alunos com problemática motora prende-se com o conhecimento de uma Escola primaria que se situa numa localização geográfica longe dos centros de decisão, em que as medidas educativas e os recursos tardam a chegar. Cientes da falta de recursos e da existência de alunos com problemática motora levou-nos a desejar estudar a **Inclusão dos Alunos com Problemática Motora numa Escola do Ensino Primário da parte leste de Angola.**

Com base na justificação apresentada para o estudo, propomos a seguinte pergunta de partida: **como se processa a Inclusão dos Alunos com Problemática Motora Numa Escola da Parte Leste de Angola?**

## **2.2. Questões de Investigação**

Da questão de partida decorrem questões mais específicas que permitem um maior aprofundamento do estudo que nos propomos:

- Quais as medidas preconizadas pela escola para a Inclusão dos Alunos com Problemática Motora?
- Como se desenvolve a Inclusão dos Alunos com Problemática Motora numa Escola da parte leste de Angola?
- Quais as barreiras à Inclusão dos Alunos com Problemática Motora na Escola?

## **2.3. Objetivos da Investigação**

Destas questões de partida decorrem os objetivos do trabalho a que nos propusemos:

### **Objetivo Geral**

Em função da problemática que se entende estudar importa:

Conhecer como se processa a Inclusão dos Alunos com Problemática Motora numa Escola da parte leste de Angola.

### **Objetivo Específicos**

Assim apresentamos os objetivos específicos que regulam a nossa investigação.

- ✓ Conhecer a perceção dos professores face a inclusão dos alunos com problemática motora.
- ✓ Conhecer as Atitudes dos Alunos face a colegas com Problemática Motora.
- ✓ Conhecer a perceção dos alunos face a inclusão de colegas com Problemática Motora.
- ✓ Conhecer os Fatores Facilitadores da Inclusão dos Alunos
- ✓ Identificar Barreiras à Inclusão dos Alunos

### **3- Modelo de Investigação**

#### **3.1. Estudo de Caso**

Com este trabalho propusemo-nos fazer um **Estudo de Caso** porque de acordo com o objetivo do nosso estudo pretende-se analisar a inclusão dos alunos com problemática motora, num espaço educativo específico, ou seja, num estabelecimento escolar.

Segundo Stake, (2007) citado por Amado (2013, p. 139), “o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização”. Bogdan e Biklen, (1994, p. 89) apoiados Merriam, (1988) consideram que o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou de um indivíduo. Por sua vez Stenhouse (1994: 49), afirma que “o estudo de caso pode consistir no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região”.

Por sua vez Amado (2013, p. 135) considera que

“Pelo seu carácter naturalista, dinâmico e interativo, o estudo de caso exige o que se designa por trabalho de campo, isto é, o contacto prolongado do investigador com os sujeitos participantes na realidade que pretende estudar”,

A mesma conceção é defendida por Gall, et al, (2007, p. 447) ao definirem “o estudo de caso como um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos”.

Assim sendo, o estudo de caso é uma investigação, onde o investigador coloca um grande interesse em aprofundar o caso para a busca das novas investigações que poderão generalizar a reconstrução de novas teorias.

Neste processo de investigação a intenção do investigador vai para além do conhecimento desse valor intrínseco do caso, visando concetualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar; embora o ponto de partida desses processos seja a compreensão das particularidades do caso ou dos casos em estudo. (Amado, 2013)

Como afirma a este respeito Bell (2002: 23), “nenhum método é excluído”. No estudo de caso, a recolha de dados é emergente e a análise é indutiva e deve acompanhar o mais possível, o desenvolvimento da investigação”.

### **3.2. Caracterização da Escola**

A escola em estudo situa-se na parte leste de Angola, província da Lunda Norte, e ministra o ensino primário. Está edificada no centro da cidade. Comporta sete salas de aulas, uma secretaria, três gabinetes nomeadamente: do diretor, subdiretor pedagógico e coordenador do turno, uma sala de professores, um pátio. É de salientar que nesta escola não há saneamento básico embora funcione em três turnos: matinal, vespertino e noturno.

Durante o ano letivo 2018 foram matriculados 2.536 alunos, sendo 1.462 do sexo feminino, e distribuídos em várias classes nomeadamente: Iniciação, 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, módulo 2 e módulo 3. De acordo com o diretor da referida escola esta é frequentada por alunos com problemática motora

Quanto ao número de funcionários a escola controla 68 professores, 1 diretor, 1 diretor pedagógico, 3 funcionários da secretaria, e 1 segurança, fazendo no total 74 funcionários.

No que respeita às acessibilidades da escola, podemos referir que tem apenas um piso e embora o diretor refira que as condições satisfazem as necessidades dos alunos que utilizam cadeiras de rodas, constatámos que possui apenas uma rampa de acesso a porta principal. Como podemos observar (apêndice I) a mesma tem uma inclinação superior a 8%, largura inferior a 90 cm, e não é coberta.

Toda pavimentação da escola não é antiderrapante estando os utilizadores sujeitos a quedas, e as cadeiras de rodas a deslizar com excessiva facilidade. Os corredores são largos, mas não têm apoio de parede. (apêndice II)

As salas de aulas não estão acessíveis existindo degraus (apêndice III) e portas estreitas o que não permite a entrada de uma cadeira de rodas.

De acordo com o diretor as barreiras no interior da escola justificam-se por “não ter sido feita a obra” (cit. Dir.). O mobiliário existente nas salas não oferece condições ao desenvolvimento do processo ensino aprendizagem dos alunos com problemática motora. De acordo com o diretor o quadro não está acessível a um aluno em cadeira de rodas e as carteiras também não estão adaptadas.

No que respeita ao recreio o diretor refere que os alunos têm acesso ao balcão da cantina, contudo não se observou, durante as três semanas em que se permaneceu na escola, a existência da mesma em funcionamento quer para alunos com em cadeira de rodas ou sem elas.

O diretor refere que “falta essencialmente a reabilitação da mesma e nessa altura da reabilitação, corrigir e adaptá-la ao convívio com os alunos que revelam essa necessidade”.

Em suma podemos concluir a escola em estudo apresenta muitos constrangimentos à sua utilização, e que as acessibilidades são inexistentes.

### 3.3. Participantes no Estudo

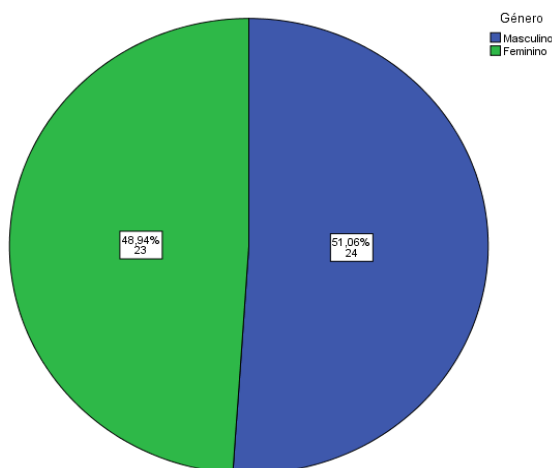
Em função da importância do estudo procurou-se recolher dados de Professores, Alunos e o Diretor da Escola. Assim os participantes no estudo que desenvolvemos são: 47 professores, 202 alunos de diferentes classes: 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e a 6<sup>a</sup> classe e o diretor da escola.

#### Professores

Como acima se referiu a escola conta com sessenta e oito professores, aos quais se entregou um instrumento de recolha de dados (questionário). Obteve-se, em retorno, a resposta a quarenta e sete questionários (70%) que nos permitiu fazer uma caracterização dos professores de acordo com género, idade, anos de serviço, tempo de serviço naquela escola.

Como se pode ver no gráfico nº1, no que respeita ao género responderam quase o mesmo número de homens (vinte e quatro) do de mulheres (vinte e três).

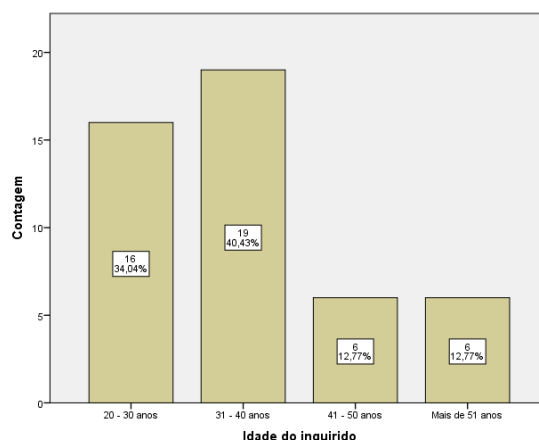
**Gráfico 1: Referente ao género**





A leitura do gráfico nº2 referente às idades dos professores participantes diz-nos que estas se situam em intervalos que vão dos 20 anos aos mais de 51 anos.

**Gráfico 2: Referente às idades**



Em função da idade podemos concluir que os professores da escola são jovens (com idades entre os 20 e os 40 anos) embora a maior frequência (dezanove professores), se situe no intervalo entre trinta um a quarenta anos, o que corresponde a 40,43%.

No que respeita aos anos de serviço como professor, 9 apontam menos de cinco anos, vinte e dois professores entre cinco á dez anos, 12 entre onze á vinte anos e 4 com mais de vinte e um anos. No que concerne ao tempo de serviço na referida escola, temos 4 professores com um ano, 5 professores com dois anos e 38 professores com mais de três anos.

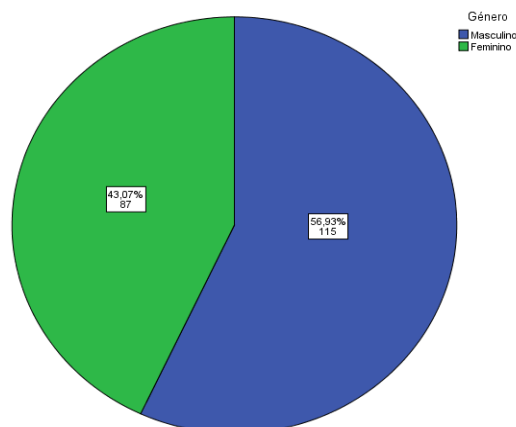
### **Alunos**

No ano letivo 2018 de acordo com a entrevista efetuada ao diretor foram matriculados 2.536 alunos. Também de acordo com o diretor cinco alunos com problemática motora frequentam a escola com grande absentismo, não estando presentes aquando da distribuição dos questionários.

Para o presente estudo optou-se por inquirir os alunos da 4ª, 5ª, e 6ª classe por se considerar que estes alunos teriam uma melhor possibilidade de responder às questões do questionário (grau de compreensão e de expressão escrita) e que, por outro lado, tinham mais anos de vivencia escolar o que possibilitava maior convívio com colegas com problemática motora. O número de alunos inscritos nessas classes era de: 4ª classe 122, 5ª classe 87; 6ª 105 alunos. No dia da passagem do questionário responderam os alunos que se encontravam nas salas:

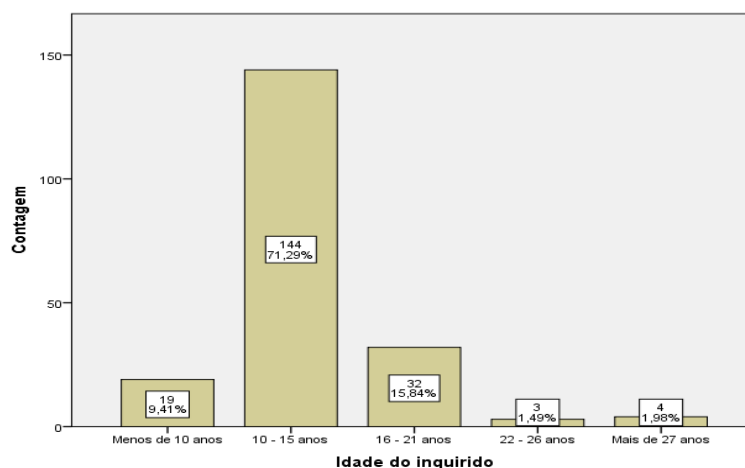
68 alunos a frequentar a 4ª classe, 76 a 5ª classe e 58 alunos a frequentar a 6ª classe. Foram no total, recolhidos 202 questionários referentes a 115 alunos do sexo masculino e 87 do sexo feminino, (gráfico nº3) o que nos deu um retorno de 64,33%.

**Gráfico 3: Referente ao género dos alunos**



No que concerne à idade, e como se pode ver pelo Gráfico. nº4, podemos afirmar que dezanove alunos tinham menos de 10 anos, cento e quarenta e quatro se situavam no intervalo de 10 a 15 anos, trinta e dois no de 16 a 21 anos, três no de 22 a 26 anos, e quatro alunos tinham mais de 27 anos.

**Gráfico 4: Referente às idades dos alunos**



**Diretor**

Segundo a natureza da importância do nosso estudo não podíamos deixar do lado o diretor da escola, logo tivemos que o inquirir. Este tem mais de 51 anos, exerce a sua profissão de professor há mais de 21 anos, e está na escola em estudo há mais de cinco anos sendo sempre o diretor.

#### **4. Instrumento para Recolha de Dados e Procedimento**

Segundo Yin, (1989: 23), “o investigador tem de recorrer a um conjunto amplo e variado de técnicas de recolhas de dados: entrevistas, observação participante, e questionários”.

No presente estudo utilizou-se como os instrumentos e procedimentos de recolha de dados o questionário, a entrevista diretiva e a observação naturalista.

##### **4.1. Questionário**

O questionário corresponde a uma técnica de recolha de informação estruturada em que o investigador está ausente, Ferreira (1998). De acordo com este autor, como um dos principais problemas da administração do inquérito por questionário é a inexistência de diálogo entre o investigador e o inquirido, o que consequentemente, dificulta o aprofundamento das ideias, o investigador deve ter especial cuidado na formulação das questões. Estas tanto podem ser questões fechadas como abertas.

Segundo Hill & Hill (2016) os questionários podem conter uma serie de perguntas fechadas ou abertas, que devem ser respondidas de uma forma impessoal pelo inquirido sem a presença do entrevistador, para assim garantir a uniformidade e imparcialidade na avaliação da pesquisa abordada. Ao elaborar as perguntas, deve-se ter em atenção, a finalidade, a relação das questões com o objetivo da pesquisa e com o público-alvo a quem é dirigido o questionário. Os autores apontam como vantagens das perguntas abertas estas darem informação mais «rica» e detalhada, e por vezes inesperada. Como desvantagens referem o facto de muitas vezes as respostas terem de ser «interpretadas», sendo necessário recorrer pelo menos a dois avaliadores na «interpretação» para uma codificação das respostas mais fiel, “perdendo-se” muito tempo nesta codificação. Também apontam como desvantagem a dificuldade em recorrer a uma análise estatisticamente sofisticada.

Em relação às perguntas fechadas Hill & Hill (op.cit) referem como vantagens a facilidade de aplicar análises estatísticas para analisar as respostas muitas vezes de maneira sofisticada. Como desvantagens mencionam a pouca “riqueza” das respostas o que conduz a conclusões simples demais.

Ainda segundo os supracitados autores, perante estes dois tipos de perguntas é possível desenvolver três tipos de questionário:

- Um questionário que só contenha perguntas abertas.
- Um questionário que só contenha perguntas fechadas.
- Um questionário que contenha perguntas abertas e perguntas fechadas.

Quivy et al (1995, p.189), “o questionário é especialmente dirigido quando se pretende, por exemplo, o conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores, ou as suas opiniões”.

#### **4.1.1. Construção do questionário ...**

Os questionários a construir têm como objetivo recolher dados sobre a inclusão dos alunos com problemática motora numa escola do ensino primário da parte leste de Angola.

Na elaboração dos questionários para a recolha de dados junto dos professores e alunos teve-se em conta um conjunto de procedimentos de forma a conseguir obter dados importantes para o nosso estudo, quer no que diz respeito à caracterização dos inquiridos quer aos objetivos a que nos propomos alcançar.

*...aos Professores...*

Como se pode constatar no apêndice IV o questionário aos professores consta de duas partes, uma referente à caracterização dos mesmos e outra referente à sua perceção sobre a inclusão.

Na primeira parte incluiu-se questões sobre o género (1.1); idade (1.2); anos de serviço (1.3); anos de serviço na escola (1.3.1). Nessa parte, tendo em conta a lei nº17/ 2016 que refere que o ensino deve desenvolver as potencialidades físicas e intelectuais, reduzindo as limitações provocadas pelas deficiências, achou-se por bem questionar as possíveis competências dos professores para cumprirem esse dever pelo que se inquiriu sobre a sua

formação a nível das necessidades educativas especiais (1.4, 1.4.1, 1.4.2, 1.5, 1.5.1), e a sua experiência com alunos com problemática motoras (1.6, 1.6.1).

Na parte teórica deste estudo demonstrou-se a importância da inclusão na edificação de uma sociedade onde todos são vistos como iguais independentemente das suas características. Também apontamos autores para quem a inclusão significa atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severas, na classe regular.

O decreto supracitado, referente à lei de bases do sistema de educação e ensino no seu artigo 9º refere que “todos os indivíduos têm iguais direito de acesso, na frequência e no sucesso escolar nos diversos níveis do ensino (...) assegurando a inclusão social, a igualdade de oportunidade e a equidade”. Assim, a segunda parte do questionário contém questões sobre a perceção dos professores acerca da inclusão, quer na organização escolar e dinâmicas de ensino (2.1; 2. 2, 2.3; 2.4; 2.5; 2.6, 2.7), quer na inclusão social e comunitária dos alunos com problemáticas severa (2.8, 2.9, 2.10). Nas questões (2.4; 2.5) foram pedidos exemplos para se conhecer de forma mais concretas as atitudes dos professores. Excetuando estas questões mais incisivas todas as perguntas do questionário são fechadas para se obter resultados não muito desviantes do(s) objetivo(s) proposto(s).

Após a construção do questionário para a sua validação recorreu-se à técnica Delphi (Fortin, 2009) enviando a um conjunto de especialistas, com um grande domínio do tema em estudo (vamos numerá-los de D1, D2 e D3 por questão de confidencialidade), chegando-se a uma versão consensual (Apêndice V)

Para o preenchimento do questionário, disponibilizamos mais do que uma modalidade de resposta, para evitar o automatismo no preenchimento de mesmo: 1) opção de assinalar com uma cruz o quadrado; 2) escolha da resposta sim ou não; e 3) sinalização numa escala de Likert.

De acordo com Fortin (2009, p. 389), escala de Likert é uma escala que consiste numa série de enunciados que exprimem um ponto de vista sobre um tema. Pede-se aos participantes para indicarem o seu maior ou menor acordo ou desacordo escolhendo entre categorias graduadas (do mais negativo para o mais positivo) de respostas possíveis para cada enunciado.

Como a escola em estudo é frequentada por um grande número de alunos teve-se em atenção os estudos de Fortin que apontam o questionário como um meio rápido e pouco dispendioso

de obter dados, junto de um grande número de pessoas. O autor também salienta “a natureza impessoal do questionário, assim como a uniformidade da apresentação e das diretivas, o que assegura uma constância de um questionário para outro e, por este facto a fidelidade do instrumento, o que torna possíveis as comparações entre os respondentes” Fortin (2009, p. 387).

*...aos Alunos.*

Como se referiu na primeira parte do trabalho a inclusão baseia-se nas necessidades do aluno, visto como um todo, e não apenas no seu desempenho académico, comparado, ainda por cima, tantas vezes, com o desempenho académico do “aluno médio”.

O princípio da inclusão apela, assim, para uma escola que respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socio emocional e pessoal – por forma a proporcionar uma educação apropriada, orientada para a maximização do potencial de todos os seus alunos.

Partindo destes pressupostos o questionário aos alunos consta de duas partes distintas, uma sobre caracterização dos mesmos - género (1.1); idade (1.1.2); ano de escolaridade (1.1.3) e outra sobre a inclusão.

A 2ª parte incide nos pilares que edificam a inclusão, já mencionados: o académico que engloba a organização escolar e a dinâmica de aprendizagem; o social dizendo respeito à partilha de experiências entre os alunos; e o pessoal, o aluno com problemática motora confia nas suas competências e reconhece a valorização das suas aprendizagens pelos outros.

As perguntas - 1; 2; 3; 4; 4.1 - referem-se mais à organização escolar e à dinâmica de aprendizagem; as questões - 5 ;6; 7; 8; 9; 10; 11- dizem respeito à partilha de experiências entre os alunos para se conhecer a perceção dos alunos sobre inclusão, assim como a sua atitude para com os seus colegas com problemática motora.

Tal como para a validação do questionário para professores, também para a validação dos questionários aos alunos se utilizou a técnica Delphi (Fortin, 2009) enviando-o aos especialistas já referenciados como D1, D2 e D3 por questão de confidencialidade

(apêndice nº VI)

## 4.2. Entrevista

A entrevista é um método de recolha de dados aplicado numa investigação de aspeto qualitativo. Trata-se de uma conversa face a face entre duas pessoas com objetivo determinado.

Segundo os autores (Merton e Kendal, 1946) citado por Bogdan e Biklen (1994, p. 135),

“as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo”.

Segundo (Norwood, 2000) citado por Fortin (2009, p. 378),

“quer na entrevista semi-dirigida como na dirigida, é preciso elaborar um plano ou um esquema de entrevista, indicando quais são os temas e subtemas a tratar, quer seja diretiva ou não diretiva a entrevista deve ser precedida de uma qualquer forma de contacto com a pessoa”.

Para Amado (2013, p. 208), “a entrevista estruturada ou diretiva centra-se, geralmente, num tema determinado e restrito (...) acerca do qual o investigador, frequentemente, já possui um conhecimento prévio”.

Como já se conhecia a realidade física da escola em estudo, e a entrevista ao diretor da referida escola assentava sobretudo na acessibilidade da mesma para alunos com problemática motora, optou-se pela entrevista diretiva. (Apêndice VII)

Segundo a lei 17/16 no seu artigo 85.º a Educação Especial

“organiza-se de forma diferenciada, ajustada às particularidades dos indivíduos com necessidades educativas especiais, e deve ser ministrada em instituições de ensino de todos os subsistemas de ensino e requer a adequação e a adaptação dos currículos, programas de ensino, regime de avaliação das aprendizagens e demais dispositivo educativos afins, às particularidades dos alunos beneficiários”

Porque a inclusão é uma mudança social e educacional, e baseia-se em atitudes que favorecem a-igualdade, como atrás se referiu, para que tal se torne possível o governo, as escolas, os professores, a família e a comunidade devem de investir grande esforço em modificar práticas educacionais, limpar todas barreiras que condicionam o acesso a todos os alunos .

Para se conhecer as condições de inclusão dos alunos com problemática motora na escola do ensino primário da parte leste de Angola, considerou-se imprescindível entrevistar o diretor da escola

➤ *Elaboração do guião da entrevista ao diretor*

A elaboração do guião baseou-se nos aspetos teóricos apresentados e estudados sobre a temática.

O guião (apêndice nº VIII) consta de três partes: 1º caracterização do inquirido - género (1.1); idade (1.2); anos de serviços (1.3); anos de serviço nesta escola (1.3.1); anos de serviço nesta escola como diretor (1.3.2). 2º parte existência de alunos com problemática motora na escola (1; 2; 2.1) : A 3ª parte, sobre a caracterização da acessibilidade da escola (1; 2; 3; 4; 4.1; 4.2; 4.3; 4.4; 5; 6; 6.1; 7; 8; 9; 9.1; 9.2; 10; 11; 12; 12.1; 12.2; 12.3; 12.4; 12.5; 13.) uma vez que a lei nº 10/16, referente às acessibilidades, aponta “o imperativo da eliminação das barreiras, que permita às pessoas com deficiência e a outras com mobilidade condicionada o acesso a todos os sistemas e serviços da comunidade (...) consagrados na constituição da República de Angola, a que importa dar expressão material”.

### **4.3. Observação**

A observação é uma das técnicas que consiste em ver e perceber a lógica dos fenómenos circundantes. Consiste em ter a atenção direcionada para algo específico, com objetivo de analisar ou investigar.

Segundo os autores, Quivy et al (1995, p.196),

“trata-se de um método no sentido restrito, baseado na recolha visual de dados. Os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho”.

Os autores supracitados, colocam como principais vantagens deste método a recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador e relativamente espontâneo, assim como, a autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos.



Para se proceder à observação foi necessário em primeiro lugar contactar a direção municipal da educação, e o diretor da escola onde incide o nosso estudo a fim de obter a sua autorização.

Após a autorização recolheu-se dados fotográficos sobre as acessibilidades na escola e os momentos de recreios dos alunos, uma vez que o relacionamento social é um dos parâmetros da inclusão.

## **5- Apresentação e Análise dos Dados**

Como atrás se referiu, foram inquiridos 47 professores que lecionavam a 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> classe e 202 alunos

Como refere Bogdan & Biklen, (1994, p. 239) “a maior mudança na metodologia de investigação, a partir da década de oitenta do século passado, tem sido a utilização de computadores para ajudar a registar, classificar e recuperar os dados. A rapidez com que se consegue escrever as notas e as vantagens na gestão dos dados que o computador proporciona tornam o seu uso imperioso”.

Daí que, depois de serem recolhidos os questionários, já respondidos, analisou-se as respostas às questões fechadas com recurso ao programa SPSS e fez-se a análise ao conteúdo das questões abertas, conforme o (apêndice nº VII).

São esses dados que passamos a apresentar e a analisar com base numa estatística descritiva, e para melhor precisão dos objetivos propostos, por vezes se tenha recorrido ao TESTE-T de Student, e à ANOVA-

Como podemos verificar pelos dados apresentados no quadro nº 2 relativos aos anos de serviço dos professores que responderam ao questionário, o maior número de professores - 22- estão no intervalo -5 - 10 - com uma percentagem de 46,8.

**Quadro 2: Anos de serviço**

<b>Anos de serviço</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Menos de 5 anos	10	21,3
5 – 10 anos	22	46,8
11 – 20 anos	12	25,5
Mais de 21 anos	3	6,4
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100,0</b>

Pela análise dos dados do quadro nº2 vemos que 6,4% dos professores tem mais de 21 anos de serviço docente, podemos considerar que são professores com experiência de ensino.

Da leitura destes dados depreende-se que a maioria dos professores exerce a sua profissão à relativamente pouco tempo o que se pode justificar por duas décadas atrás haver carência de professores, a qual, tem sido colmatada com os concursos públicos realizados nos últimos anos.

Cruzando estes dados com os referentes à idade dos professores - quadro nº 3 podemos afirmar que a maioria dos professores em exercício -19- , se encontra no intervalo de idade de 31 – 40, embora tenham tempo de serviço que varia entre o menos de 5 anos (4 docentes) e os 11-20 anos (5). Dez dos professores exercem a profissão entre os 5 e 10 anos.

**Quadro 3: Relação entre a idade do inquirido e Anos de serviço**

<b>Idade do inquirido</b>	<b>Menos de 5 anos</b>	<b>5 – 10 anos</b>	<b>11 – 20 anos</b>	<b>Mais de 21 anos</b>	<b>Total</b>
20 – 30 anos	5	8	3	0	16
31 – 40 anos	4	10	5	0	19
41 – 50 anos	0	4	2	0	6
Mais de 51 anos	0	0	2	4	6
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>22</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>47</b>

Embora o Estado Angolano considere que o cidadão pode iniciar a profissão de professor quando conclui o magistério primário (pelos 18 anos), pela leitura dos dados do quadro nº 3 depreendemos que a grande maioria destes professores iniciaram o exercício da profissão após os 25 anos. É importante realçar aqui os vários motivos que levaram com que o número maior de profissionais começasse a exercer a docência depois dos 18 anos. O País herdou um sistema educativo que só promovia a desigualdade e que assegurava a transmissão de uma cultura ocidental. Só alguns tinham acesso às poucas escolas existentes limitadas às áreas urbanas, sendo a restante população deixada no estado de analfabetismo. Com a guerra, que só terminou em 2002 e que direta ou indiretamente afetou a vida de todos os angolanos, muitos dos projetos de vida dos jovens ficaram condicionados ao nível da formação e

emprego. Hoje muitas dessas pessoas correm atrás de emprego qualificado com uma idade já avançada.

Também procurámos saber se na formação inicial dos professores houve uma sensibilização a nível da problemática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. O quadro nº 4 expõe os dados relativamente a essa questão. Da leitura desse quadro concluiu-se que a maioria dos professores inquiridos (de 57,4%) na sua formação inicial não teve essa sensibilização.

**Quadro 4: Sensibilização a nível da problemática da inclusão de alunos na formação inicial**

<b>indicador</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	20	42,6
Não	27	57,4
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100</b>

Uma vez que 27 dos professores responderam “Não”, levou-nos a querer saber se haveria diferença significativa entre a média dos professores de cada um destes grupos e a sua perceção sobre a inclusão. Tendo em conta o resultado do Teste-T de Student para a comparação das médias entre dois grupos, (apêndice IX) - 0,588 - podemos dizer que a sensibilização a nível da problemática da inclusão de alunos na formação inicial não interferiu nas respostas dadas uma vez que não é significativa a diferença entre as médias dos dois grupos.

O quadro nº 5 apresenta os dados respeitantes à relação entre a idade e a sensibilização a nível da problemática da inclusão de alunos com N.E.E. na sua formação inicial.

**Quadro 5: Relação entre a idade do inquirido e a sensibilização obtida a nível da problemática da inclusão de alunos com N.E.E. na sua formação inicial**

<b>Idade do inquirido</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Total</b>
20 – 30 anos	7	9	16
31 – 40 anos	8	11	19
41 – 50 anos	3	3	6
Mais de 51 anos	2	4	6
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>27</b>	<b>47</b>

Como podemos constatar os 27 professores que nunca tiveram essa sensibilização na sua formação inicial são jovens, 19 situam-se no intervalo de 31 – 40 anos, e 16 no intervalo 20-30 anos. A leitura dos dados mostra-nos que embora os mais jovens revelem que não tiveram qualquer sensibilização na sua formação inicial, a diferença entre os grupos não se pode considerar significativa.

No que toca à questão sobre se essa sensibilização deveria fazer parte do currículo da formação inicial dos professores, os dados do quadro nº 6 permitem afirmar que 30 professores “concordam” que essa sensibilização deveria fazer parte do currículo da formação inicial.

**Quadro 6: Integração da sensibilização a nível da problemática da inclusão de alunos com N.E.E. da formação inicial dos Professores**

<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	30	63,8
Não	17	36,2
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100,0</b>

Como se pode verificar no quadro nº 6 a maioria dos professores (63,8%) considera que a sensibilização a nível da problemática da inclusão de alunos com N.E.E deveria fazer parte do currículo da formação inicial dos professores. Estes dados permitem-nos afirmar que embora 63,8% pareça ser uma percentagem significativa de professores que têm consciência da falta do conhecimento na área em causa comparando as médias dos dois grupos, o resultado do Teste-T é de 0,521 (apêndice X), mostrando que a diferença entre a média dos grupos não é significativa, ou seja todos têm necessidade de formação sobre a inclusão.

Uma vez que, segundo os dados que temos vindo a referir, os professores começaram a exercer a sua profissão muito perto dos 30 anos pusemos a hipótese de haver alguma relação entre a necessidade de formação e a idade.

**Quadro 7: Relação entre a idade do inquirido e a noção da necessidade de integrar a sensibilização sobre a inclusão de alunos com N.E.E. na formação inicial dos Professores**

<b>Idade do inquirido</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Total</b>
20 – 30 anos	10	6	16
31 – 40 anos	12	7	19
41 – 50 anos	3	3	6
Mais de 51 anos	5	1	6
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>17</b>	<b>47</b>

A leitura dos dados do quadro nº 7 mostra-nos que os intervalos mais significativos são os de idade entre 20 – 30 e mais de 51 anos. Podemos considerar que os mais velhos têm mais consciência das necessidades ao nível de formação e os mais novos têm mais informação.

**Quadro 8: Relação entre os anos de serviço e a noção da necessidade de integrar a sensibilização sobre a inclusão de alunos com N.E.E na formação inicial dos professores no currículo da formação inicial**

<b>Anos de serviço</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Total</b>
Menos de 5 anos	4	5	9
5 – 10 anos	14	8	22
11 – 20 anos	9	3	12
Mais de 21 anos	3	1	4
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>17</b>	<b>47</b>

Quanto à relação entre os anos de serviço e a noção da necessidade de integrar a sensibilização sobre a inclusão de alunos com N.E.E na formação inicial dos professores no currículo da formação inicial, 14 professores (de entre 22) no intervalo de idades 5-10 anos de tempo de serviço, consideram importante a integração de matérias sobre a inclusão no currículo da formação inicial do professores, sendo este o intervalo que mais se evidencia.

**Quadro 9: Tem por hábito frequentar ações de formação**

<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
a) Uma vez por ano	17	36,2
b) Uma a três vezes por ano	12	25,5
c) Mais de três vezes por ano	12	25,5
d) Não frequente	6	12,8
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100,0</b>

Uma análise atenta no quadro acima mostra-nos que a maior parte de professores têm hábito de frequentar ações de formação uma vez por ano e com uma média de 36,2% de percentagem.

Utilizando o teste Anova, para a análise de variâncias entre grupos, encontramos um valor de 0,896 o que nos diz que não há diferença significativa entre os grupos pelo que podemos afirmar que frequentar as ações de formação não é um dos objetivos dos professores.

A educação especial enquanto modalidade de ensino do sistema educativo angolano está inserida nas atribuições gerais do INEE, das quais se destacam:

- Propor a formulação de políticas referentes ao sector, visando a melhoria da qualidade de ensino;
- Promover e coordenar a implementação de programas e procedimentos em matéria de educação e ensino;

Tendo em conta as atribuições do instituto, para uma melhoria da qualidade de ensino, os dados mostram-nos que era importante um maior investimento na implementação de programas de formação sobre a inclusão, para professores do ensino regular, em zonas do interior de Angola.

**Quadro 10: Experiência com alunos com problemática motora**

<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	22	46,8
Não	25	53,2
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100,0</b>

Segundo o quadro nº 10, 22 professores (46,8%) afirmaram ter(em) contacto com alunos com problemática motora na sua sala, número este que fica muito perto da percentagem dos professores que referem que tiveram ou têm alunos com problemática motora na sala, pelo que estes são alunos reais no sistema de ensino, logo a escola deveria adaptar-se a esta realidade. Contudo recorrendo ao Teste-T a diferença entre médias é de 0,240 o que nos diz que o valor encontrado não é significativo.

Podemos notar no quadro 11 que 33 professores situam as maiores dificuldades em função do excessivo número de alunos nas turmas. Logo era visível naquilo que foi constatado aquando a realização de recolha de dados.

**Quadro 11: Dificuldades sentidas pelos professores face à situação de ensino e aprendizagem de um aluno com problemática motora**

<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Excessivo número de alunos nas turmas	33	70,2
Falta de recursos materiais	7	14,9
Falta de apoio de especialista em área específica	4	8,5
Falta de formação específica	2	4,3
Falta de tempo para que os professores em equipa, possam partilhar ideias e ponto de vistas alternativas	1	2,1
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100,0</b>

Uma fonte próxima do diretor da escola dizia, que só no ano letivo 2018 nessas classes, 4ª, 5ª e 6ª classe, foram matriculados o número de 314 alunos, dividido por cada sala de aula:

4ª classe com 122 alunos, 5ª com 87, e a 6ª com 105 alunos. Números bastante elevados que não correspondem às reais capacidades das salas, construídas para 35/40 alunos, e até para a própria estrutura escolar.

As dificuldades sentidas pelos professores podem estar associadas a ideias preconcebidas sobre a educação, e podem gerar resistência a processos de inclusão porque estes exigem sempre mudanças de práticas.

Os dados do quadro que estamos a analisar mostram-nos que um número reduzido de professores aponta como segunda dificuldade a falta de recursos materiais. Contudo o resultado obtido através do Teste-T é de 0,407 o que significa que a diferença entre os grupos não é significativa, o que é compreensível dado as carências observadas na escola em estudo.

De acordo com AEDNEE (2003, p. 13)

“a atitude dos professores foi indicada como um fator decisivo na construção de escolas mais inclusivas. Se os professores não aceitarem a educação de todos os alunos como parte integrante do seu trabalho, tentarão que alguém (muitas vezes o professor especialista) assuma a responsabilidade pelos alunos com NEE e organize uma segregação *dissimulada* na escola (por exemplo classe especial)”

A falta de apoio de especialista foi, como se pode ver no quadro, a terceira dificuldade apontada, também nesta variável a diferença das médias não é significativa.

Os dados acima apresentados e os mencionados aquando da caracterização da escola em estudo permitem-nos concluir que **existem barreiras efetivas à inclusão de alunos com problemática motora que se prendem com a acessibilidade a toda a escola, com a falta de condições para um processo educativo de qualidade** (número de salas de acordo com o número de alunos matriculados, número de carteiras igual a número de alunos, e algumas adaptadas a alunos com problemática motora) número maior de professores na escola; **formação adequada e atempada**

Um dos objetivos do presente estudo é “Conhecer a perceção dos Professores face à inclusão dos Alunos com Problemática Motora “. Este, é nos dado através da análise ao somatório das respostas às dez questões da segunda parte do questionário aos professores.

Cada uma dessa resposta é dada pela escolha de - 4 - indicadores, sendo - 0 - o indicador muito negativo e - 4 - o indicador muito positivo. Assim, os valores próximos de 30 - 40 indicam uma perceção sobre a inclusão favorável, e os entre 0 - 20 desfavorável. No



intervalo entre 20 - 30 considera-se os valores acima de - 25 - como tendencialmente favoráveis e os valores inferiores a - 25 - como tendencialmente desfavoráveis.

**Quadro 12: Resultado do Teste-T para a percepção dos professores sobre a inclusão**

Total Percepção	Género	N	Média
	Masculino	24	27,88
	Feminino	23	26,17

Tendo em conta os resultados obtidos através do Teste-T quer homens, quer mulheres têm uma percepção sobre a inclusão dos Alunos com Problemática Motora superior a - 25 - pelo que podemos concluir que os professores da escola em estudo têm uma percepção tendencialmente favorável para a inclusão.

Como refere Pelica (2012) a idade e o tempo de serviço são variáveis que influenciam a maneira de atuar dos professores perante os desafios que a inclusão acarreta.

A análise de variância (Anova) entre as idades dos professores participantes e a percepção sobre a inclusão é de 0,780, pelo que podemos afirmar a idade não é uma variável que influencia a percepção dos professores sobre a inclusão, resultado esse não concordante com estudos conhecidos, nomeadamente Avramidis & Norwich (2002) que referem que os professores mais novos e aqueles com poucos anos de serviços são os que mais defendem a inclusão.

Pelica (2012) com base em Gonçalves (1992) afirma que os professores entre os 5-7 anos de carreira apresentam segurança entusiasmo e maturidade e entre os 8-15 anos podem apresentar empenhamento entusiasmo ou descrença e rotina.

Mais uma vez recorreu-se ao teste Anova (apêndice XI) para se saber se na nossa amostra o tempo de serviço era uma variável a ter em conta. Os dados obtidos no cruzamento entre o tempo de serviço dos professores e a sua percepção sobre inclusão é de 0,983 o que significa que o tempo de serviço não é relevante para a percepção sobre a inclusão o que contraria o referido pelos autores citados.

Como antes se referiu para a inclusão de alunos com NEE na escola é necessário ter em conta três dimensões: uma referente ao processo de aprendizagem; outra ao envolvimento social; e a terceira a organizativa.

Assim vamos analisar a perceção dos professores a inclusão tendo em conta as três dimensões.

**Quadro 13: A inclusão dos alunos com problemática motora na turma beneficia o sucesso escolar educativo de todo**

<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Discordo completamente	10	21,3
Discordo	18	38,3
Concordo	15	31,9
Concordo completamente	4	8,5
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100,0</b>

A leitura dos dados do quadro nº 13 diz-nos que 28 professores tem uma perceção pouco favorável sobre a inclusão dos alunos com problemática motora na turma beneficiar o sucesso escolar educativo de todos. Estes resultados podem ser explicados uma vez que as dificuldades são visíveis em função de fluxo de alunos nas salas de aulas, e o número reduzido dos bancos para acomodar todos os alunos, até chegam ao ponto de se sentar no chão; os professores muitas vezes não têm nenhuma secretaria para se sentar ou pousar os seus livros, muitos menos espaço para o controlo total da sala de aula.

Estes dados levam-nos de imediato a querer saber o que pensam os professores dos procedimentos a ter na sala de aula quando nela está incluído um aluno com problemática motora

Como podemos verificar neste quadro nº 14, a maioria dos professores (27) concorda que a inclusão de alunos com problemática motora na turma do ensino regular, sugere mudanças significativas a nível dos procedimentos na sala de aula.

**Quadro 14: A inclusão de alunos com problemática motora, na turma do ensino regular, sugere mudanças significativas a nível dos procedimentos na sala de aula.**

<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Discordo completamente	5	10,6
Discordo	15	31,9
Concordo	21	44,7
Concordo completamente	6	12,8
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100,0</b>

A análise de conteúdo aos exemplos dados pelos professores sobre as mudanças nos procedimentos, permite-nos afirmar que estes dizem respeito a uma atenção mais individualizada ao aluno por parte do professor, e a “colaboração com técnicos especializados” (cit. resposta professores)

Uma das funções dos professores na área da Educação Especial é orientar os professores das classes regulares, no que diz respeito a estratégias a usar com alunos com necessidades educativas especiais.

O professor da classe regular terá de alterar as estratégias a que recorre, bem como o ritmo de ensino, os conteúdos do curso e os métodos de avaliação, de forma a organizar o processo de ensino dirigido a todos os alunos, dando resposta às necessidades especiais de aprendizagem do aluno com NEE e fomentando relações de apoio entre este e os seus colegas.

Como tal, quisemos saber o parecer dos professores sobre a **influência da inclusão de um aluno com problemática motora na aula na forma de planificação das mesmas**

Com recurso ao teste sobre a análise de variância entre os dados das respostas à questão - Ao planificar as aulas o professor deve ter em atenção os alunos com problemática motora? - e a perceção sobre a inclusão obteve-se o resultado de 0.000. Este resultado permite-nos afirmar que **um dos fatores que influencia a perceção dos professores sobre a inclusão como tendencialmente favorável é o facto de considerarem que na planificação das aulas devem de ter em atenção os alunos com problemática motora.**

**Quadro 15: Ao planificar as aulas o professor deve ter em atenção os alunos com problemática motora.**

<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Discordo completamente	2	4,3
Discordo	6	12,8
Concordo	24	51,1
Concordo completamente	15	31,9
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100,0</b>

A leitura do quadro nº 15 ilustra-nos que os resultados apontam para as percentagens mais elevadas nas afirmações “concordo”, “concordo completamente”, com maior realce para “concordo”, que tem uma percentagem de 51,1. Segundo Miranda & Bahia (2005, p. 313), “na fase da preparação da aula, há vários aspetos a ter em conta, como a definição dos objetivos, a seleção dos conteúdos e de estratégias de ensino mais adequadas à especificidade da disciplina e aos valores que se pretende veicular, aos recursos disponíveis na sala e na escola, e tudo isso em função das características cognitivas, afetivas, psicossociais e culturais dos alunos”.

Para saber se as mudanças referidas exigiam esforços adicionais aos professores estabelecemos o cruzamento entre os dados obtidos na resposta à questão 2.5 do questionário sobre o tema, e a perceção sobre a inclusão.

O resultado do teste Anova é de 0,003, inferior a 0,05, o que nos permite afirmar sem sombra de dúvida que os professores consideram que a inclusão **de alunos com problemática motora na turma do ensino regular exige esforços adicionais aos professores.**

Quisemos saber a opinião dos professores sobre o **apoio a ser dado** na sala de aula estabelecendo a análise de variância entre os dados das respostas à questão 2.6 e a perceção dos professores sobre a inclusão. O resultado obtido no teste Anova foi de **0,001** o que significa que os professores **participantes no estudo têm a perceção que o apoio aos alunos com problemática motora deve ser realizado dentro da sala de aula.**

**Estes resultados vêm confirmar que os professores desta escola têm uma perceção favorável sobre a inclusão, sem deixarem de ter consciência que, face a sua realidade, a inclusão de alunos com problemática motora lhes exige esforços adicionais.**

Os dados inseridos no quadro nº 16 sobre a percepção dos professores entre a relação do sucesso escolar do aluno com problemática motora e a organização escolar diz-nos que a maioria dos professores (68,1%) considera que o sucesso escolar do aluno com problemática motora depende da organização escolar.

**Quadro 16: O sucesso escolar do aluno com problemática motora depende da organização escolar.**

<b>Indicador</b>	<b>frequência</b>	<b>percentagem</b>
Discordo completamente	4	8,5
Discordo	11	23,4
Concordo	19	40,4
Concordo completamente	13	27,7
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100,0</b>

A Política Nacional de Educação Especial orientada para a Inclusão Escolar, prevê que as escolas ou os espaços de aprendizagem sejam planeados de forma a acolher a diversidade humana e, portanto, atender às necessidades específicas de cada aluno. Para isso, a gestão escolar deve organizar os ambientes da escola a partir do conceito de desenho universal, isto é, na construção de rampas, e casas de banhos adaptadas.

**Quadro 17: A inclusão contribui para a evolução da mentalidade, da sociedade futura em termo de respeito pela individualidade.**

<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Discordo completamente	5	10,6
Discordo	9	19,1
Concordo	25	53,2
Concordo completamente	8	17,0
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100,0</b>

Relativamente à questão sobre se a inclusão contribui para a evolução da mentalidade, da sociedade futura em termo de respeito pela individualidade, a maioria dos professores

apresenta uma resposta positiva. Pela análise atenta do quadro já se consegue verificar a diferença entre os indicadores positivos - “concordo” (53,2%), “concordo completamente” (17,0%), totalizando (70,2%) – e os negativos. Os dados deste quadro também mostram que existe professores com a tendência de pensar que esta inclusão não contribui para a evolução da mentalidade com “discordo” de (19,1%).

**Quadro 18: Acredita que os alunos com problemática motora no futuro serão inseridos na vida ativa com êxito.**

<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Discordo completamente	3	6,4
Discordo	11	23,4
concordo	24	51,1
Concordo completamente	9	19,1
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100,0</b>

Os resultados do quadro nº 18 indicam que a grande maioria dos professores, “concorda” (51,1%) e “concorda completamente” (19,1%), totalizando (70.2%), o que significa que são da opinião, ou acreditam, que os alunos com problemática motora no futuro serão inseridos na vida ativa com êxito.

Em suma: Os dados que acabamos de apresentar permitem-nos afirmar que os professores da escola em estudo têm uma percepção favorável da inclusão, contudo consideram que para esta se efetivar seria necessário uma reabilitação da escola, menos alunos por turma, maior preparação dos professores e colaboração com técnicos especializados, o que justifica o resultado do Teste T - percepção sobre a inclusão quer de homens quer de mulheres tendencialmente favorável.

Passando-se à análise e interpretação dos dados referentes aos alunos, no quadro nº19 apresenta dados de três classes distintas, na qual foram inquiridos 68 alunos da 4ª classe, com uma percentagem de (33,7), 76 alunos da 5ª classe com 37,6%, e 58 alunos da 6ª classe com uma percentagem de 28,7, totalizando 100%.

**Quadro 19: Ano de escolaridade**

<b>Ano de escolaridade</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
4ª classe	68	33,7
5ª classe	76	37,6
6ª classe	58	28,7
<b>Total</b>	<b>202</b>	<b>100,0</b>

É de realçar o grande número de alunos por turma sendo o mais representativo o dos alunos que frequentam a 5ª classe.

Como um dos aspetos da inclusão é a presença dos alunos na turma, apresentou-se a questão referente ao quadro nº 20.

**Quadro 20: O seu colega com problemática motora, está sempre na aula?**

<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	23	11,4
Não	179	88,6
<b>Total</b>	<b>202</b>	<b>100,0</b>

O que mais nos chamou atenção a respeito a este quadro, é o facto de um número significativo de 179 alunos (88,6%) responderam com a opção “Não”, o seu colega com problemática motora não está sempre na aula. Estes dados levam-nos a colocar uma outra questão,” Porque isso acontece?”

Uma das hipóteses pode dizer respeito a barreiras arquitetónicas apresentadas quando da caracterização da escola.

Dando a justificação a esta questão recorremos a lei nº 10/16, lei das acessibilidades, refere

“o imperativo da eliminação das barreiras, que permita às pessoas com deficiência e a outras com mobilidade condicionada o acesso a todos os sistemas e serviços da comunidade (...) consagrados na constituição da República de Angola, a que importa dar expressão material”.

Uma outra hipótese tem a ver com fatores culturais que inviabilizam a presença de crianças com problemáticas na escola.

A inclusão é uma mudança social e educacional, baseia-se em atitudes que favorecem a igualdade. Para que tal se torne possível o governo, as escolas, os professores, a família e a comunidade devem de investir grande esforço em modificar práticas educacionais, limpar todas barreiras que a condicionam para garantir acesso a todos os alunos.

Pelos números nota-se ausência significativa no total dos alunos, para que isso não aconteça deve-se criar as condições conforme dissemos.

**Quadro 21: Os professores ajudam o seu colega com problemática motora nos trabalhos de sala de aula?**

<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	122	60,4
Não	80	39,6
<b>Total</b>	<b>202</b>	<b>100,0</b>

Uma análise atenta a este quadro certifica que a maioria dos alunos responderam com a opção “sim” (60,4%), ou seja, consideram que os professores ajudam o seu colega com problemática motora nos trabalhos de sala de aula.

**Quadro 22: O seu colega com problemática motora faz trabalhos iguais aos dos restantes alunos da turma?**

<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	23	11,4
Não	179	88,6
<b>Total</b>	<b>202</b>	<b>100,0</b>

Relativamente a esta questão, neste quadro verificamos que 88,6% dos alunos responderam com a opção “não”, o que significa que o colega com problemática motora não faz trabalhos iguais aos dos restantes alunos da turma.



**Quadro 23: O seu colega com problemática motora realiza trabalhos de grupo consigo?**

<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	21	10,4
Não	181	89,6
<b>Total</b>	<b>202</b>	<b>100,0</b>

Na análise dos resultados deste quadro constatamos também que 89,6% dos alunos responderam “não”: o seu colega com problemática motora não realiza trabalhos de grupo. Esta resposta mostra-nos que as metodologias utilizadas estão centradas no professor ao contrário do defendido por metodologias inclusivas, nomeadamente o trabalho a pares ou em equipa. Para Legendre, (1993), citado por Lafortune, & Saint-Pierre, (1996, p. 47)

“o trabalho em equipa centra-se na realização de uma tarefa específica, à qual cada membro é suposto trazer uma contribuição pessoal; a tónica é colocada sobre o ensino mútuo e a aprendizagem coletiva. Os objetivos visados são, então, humanizar a classe, criando estruturas que oferecem aos alunos a oportunidade de construírem relações de respeito, de confiança e de apoio mútuo e de valorizar a autonomia e a auto-suficiência, dando importância à aprendizagem centrada no aluno.”

Pela leitura do quadro nº 24 podemos verificar que o aluno com problemática motora quando faz trabalhos iguais aos dos seus colegas, fá-lo na disciplina de “Língua portuguesa” (48,5%), embora encontramos também um número razoável de alunos que nos dizem ser na “Matemática” com (39,6%).

**Quadro 24: Se sim, quando estão a trabalhar?**

<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Língua portuguesa	98	48,5
Matemática	80	39,6
Educação Manual e Plástica	20	9,9
Estudo do Meio	2	1,0
Educação Física	1	0,5
Educação Musical	1	0,5
<b>Total</b>	<b>202</b>	<b>100,0</b>

Já no que respeita ao pedir ajuda e tendo em conta os dados do quadro nº 25 a opção maioria dos alunos (82,7%), refere que o seu colega com problemática motora pede a sua ajuda para fazer as tarefas escolares.

**Quadro 25: O seu colega com problemática motora, pede a sua ajuda para fazer alguma tarefa escolar?**

<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	167	82,7
Não	35	17,3
<b>Total</b>	<b>202</b>	<b>100,0</b>

Os dados do quadro nº 26 acentuam a cooperação (ou solidariedade?) entre alunos em que a opção “sim”, com uma frequência de 160 alunos, (79,2%), mostra que os alunos disponibilizam a sua ajuda ao colega com problemática motora nas tarefas escolares

**Quadro 26: Oferece a sua ajuda quando ele está a fazer tarefas escolares?**

<b>Indicador</b>	<b>frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	160	79,2
Não	42	20,8
<b>Total</b>	<b>202</b>	<b>100,0</b>

**Quadro 27: Procura o seu colega com problemática motora durante o intervalo?**

<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	107	53,0
Não	95	47,0
<b>Total</b>	<b>202</b>	<b>100,0</b>

Da análise aos dados do quadro nº 27 verificamos 53,0% das respostas com a opção “sim”: os alunos procuram o seu colega com problemática motora durante o intervalo. A inclusão é uma mudança social e educacional, baseia-se em atitudes que favorecem a igualdade.

**Quadro 28: Ele procura-o durante o intervalo?**

<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	41	20,3
Não	161	79,7
<b>Total</b>	<b>202</b>	<b>100,0</b>

O resultado de análise aos dados deste quadro mostra-nos uma frequência de 161 alunos com a resposta na opção “não”, o que corresponde a 79,7%. Concluiu-se que o aluno com problemática motora não procura os seus colegas durante o intervalo.

**Quadro 29: Acompanhá-lo no percurso sala de aula/intervalo?**

<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	122	60,4
Não	80	39,6
<b>Total</b>	<b>202</b>	<b>100,0</b>

No quadro acima podemos verificar uma frequência de 122 alunos com a opção “sim” o que corresponde a 60,4% de alunos que têm acompanhado o colega com problemática motora no percurso sala de aula/intervalo.

**Quadro 30: Convidá-lo para alguma festa?**

<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Sim	109	54,0
Não	93	46,0
<b>Total</b>	<b>202</b>	<b>100,0</b>

Relativamente à comemoração de festas, os dados do quadro acima mostram que 54,0% de alunos responderam “sim” o que significa que convidam o aluno com problemática motora para as suas festas.

**Quadro 31: Ele convida-o(a) para festas?**

<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Sim</b>	<b>80</b>	<b>39,6</b>
Não	122	60,4
<b>Total</b>	<b>202</b>	<b>100,0</b>

Neste quadro nº 31 os dados ilustram que 60,4% de alunos dizem que “não”, o colega com problemática motora não os convida para festas.

Dos dados acima apresentados referentes aos alunos concluímos que os alunos ditos normais aceitam o seu colega com problemática motora, disponibilizam-se para o ajudar nas tarefas, convidam-no para passar com eles o recreio, e a frequentar as suas festas. No entanto, da parte dos alunos com problemática motora estes não procuram os colegas nem os convidam para as suas festas.

## **6- Discussão dos resultados**

A análise apresentada aos dados recolhidos dá-nos um retrato cinzento da forma como se processa a Inclusão dos Alunos com Problemática Motora numa Escola da parte leste de Angola.

Pensamos poder afirmar que quer os professores quer os alunos apresentam uma atitude aberta para a inclusão, uma vez que os professores dizem ser importante prestar uma atenção aos seus alunos com problemática motora quer na dinâmica da aula quer na sua planificação, e os alunos mostram-se solidários com os seus colegas: dizem ajudar nas tarefas, acompanhá-los dentro da escola e fora desta.

O aspeto positivo referente aos professores considerarem ser importante novas estratégias de ensino quando na aula estão incluído alunos com problemática motora, recorda-nos o apresentado na parte teórica deste trabalho quando, com base em diferentes autores, se salientou a importância da cooperação entre professores, da utilização de um ensino diferenciado para se conseguir o sucesso de todos os alunos. Sabemos que estas orientações são difíceis de serem posta em práticas no nosso país, uma vez as orientações da planificação da dosificação (planificação temática dos conteúdos a ser administrados no trimestre letivo) são emanadas superiormente e o ensino está centrado no professor. De acordo com a lei de bases em vigor (17/16) deseja-se que a o ensino (desde a iniciação até ao nono ano) seja para todos.

Temos consciência que é com grande esforço de todos que hoje a lei 17/16 está a ser cumprida, mas não podemos deixar de apontar as difíceis condições em que o ensino se processa no país.

No estudo que levámos acabo um fator que se pode considerar como facilitador da inclusão foi o facto dos professores considerarem que o apoio aos alunos com problemática motora deveria ser dado em sala de aula, não manifestando, em nenhuma das suas respostas, indicadores de considerarem a educação segregada como sendo a melhor.

Contudo, apesar destes resultados os professores e as professoras não manifestam uma perceção totalmente favorável à inclusão sinalizando o grande número de alunos por turma, a falta de recursos físicos e humanos como fatores que a dificultavam.

Na realidade, a escola não oferece condições físicas para vivências escolares de qualidade para todos os agentes educativos, e alunos sem e com problema(s): é uma escola sobrelotada, sem saneamento básico e sem obedecer ao desenho universal de acessibilidade.

São estas as maiores barreiras à inclusão pelo que fazendo eco ao dito pelo Diretor da Escola, será importante uma reabilitação da escola, adaptando-a à realidade atual.

Não podemos deixar de salientar o facto os professores assinalarem que a inclusão sugere mudanças significativas a nível dos procedimentos na sala de aula, e manifestarem a necessidade de formação relacionada com a inclusão e a “colaboração com técnicos especializados”

Somos levados a apontar as carências existentes para que a inclusão de alunos com problemática motora se processasse com sucesso, a falta de recursos materiais e tecnologia de apoio, uma vez que esta se pode tornar a única possibilidade dos alunos com problemática motora severa poderem ter (mais) funcionalidade e (melhor) participação na escola, e na comunidade. Considerando que tecnologia de apoio é qualquer dispositivo equipamento ou sistema-adquirido comercialmente, modificado ou personalizado-usado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de um indivíduo com deficiência (Azevedo et al. 2015) seria importante uma nova organização de escola que contemplasse um Centro com estes recursos de apoio e formação de professores para a sua utilização.

## **7- Considerações finais**

Chegados ao último ponto somos levados a um olhar retrospectivo: partimos da certeza de falta de recursos numa escola do ensino primário da parte leste de Angola e da existência de alunos com problemática motora nessa escola.

Ao longo do mestrado tivemos possibilidade de visitar escolas (de ensino regular e ensino especial) centros de recursos tecnologia informática e comunicação, e outras estruturas de apoio a pessoas com deficiência. Podemos dizer que se iniciou este mestrado como a criança que a gatinhar explora um espaço novo. O espaço que a gatinhar se explorava era o da inclusão de crianças com deficiências nas escolas.

Para o desenvolvimento do presente estudo baseamo-nos em diferentes autores, e também nas observações aos espaços visitados. Digamos que passo a passo foi-se construindo o “quadro mental” da escola inclusiva que se desejava para Angola, o que nos permitiu, parafraseando Rodrigues, “a imersão no contexto em estudo para trazer mais informação e mais conhecimento sobre a forma (e as perplexidades) da sua organização.”

Nas semanas passadas na Escola constatou-se para além da falta de recursos, a falta de acessibilidades, a ausência de saneamento básico, ou seja, o estudo era sobre uma escola com condições precárias muito diferentes das escolas existentes em Portugal, em que a inclusão de todos os alunos foi decretada em 2008.

Hoje sabemos que a presença de alunos de NEE em escolas regulares, não é devido ao sistema educativo ser “bonzinho”, mas é um direito de todas as crianças. Não só as crianças com NEE têm direito a ser educadas com os seus colegas sem NEE, como os alunos com NEE têm direito a não ser privados do conhecimento, do convívio e da interação com os seus colegas que têm dificuldades. A educação inclusiva permite a todos os alunos um alargamento dos seus horizontes ao nível das relações humanas, da socialização e da aprendizagem. Rodrigues, (2016, p. 63)

Segundo Rodrigues, (2016, p. 64) para ser competentemente realizada a inclusão precisa de professores especializados, de outros técnicos, de apoio pedagógico, de acessibilidade, da montagem e funcionamento de um sistema de atenção particular às necessidades dos alunos, da sua família, e comunidade.

Ao logo desta investigação encontramos professores com uma percepção tendencialmente favorável sobre a inclusão dos alunos com problemática motora, embora alguns não concordassem inteiramente com a inclusão. Pressupõe-se que o motivo dessa discordância seja a falta de formação e a falta de condições físicas da escola.

As escolas devem oferecer, o máximo possível, de condições necessárias às necessidades de todos alunos. Assim, estaremos perante a uma escola saudável e inclusiva que permite a todos alunos uma convivência sem olhar nas diferenças.

Uma escola inclusiva implica uma constante formação dos professores para atualização constante das suas competências, para poderem responder adequadamente as necessidades educativas de todos os alunos, os com NEE e não só. Também exige uma organização escolar, não só no que concerne à reabilitação de todos espaços envolventes, como também ao processo de aprendizagem, principalmente quando se trata de alunos com problemática motora que exigem tecnologias de apoio para poderem participar no processo de aprendizagem.

Para Correia (2013, p.38), as escolas devem-se preocupar com a formação do seu pessoal de acordo com os objetivos educacionais por elas traçados. No caso da inserção de alunos com NEE no seu seio, esta formação torna-se praticamente obrigatória. Os educadores, os professores e os auxiliares/assistentes de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, é um dos pressupostos fundamentais para o sucesso dos alunos com NEE.

Contudo, o sucesso da inclusão dos alunos com problemática motora no ensino, obriga a envolvimento de todos: do governo com o objetivo de criar condições para uma educação inclusiva; os professores em acreditar que as diferenças dos alunos com problemática motora não são, e nunca serão motivo para os deixar aprender; de uma equipa multidisciplinar para em cooperação melhor planificarem o processo de ensino; dos pais porque são eles, em primeira mão, a colocar auto estima aos seus educandos.

Na escola a que se refere o presente estudo embora a percepção e a atitudes dos professores e alunos sejam favoráveis, as principais barreiras à inclusão dos alunos com problemática motora são físicas e organizacionais. A escola em estudo não oferece condições arquitetónicas falta-lhe acessibilidades (sem rampas, casas de banho adaptadas, corredores com apoio de



parede, o acesso a sala de aula não é acessível existindo degrau, portas estreitas que não permite a entrada de uma cadeira de rodas), a mobília não oferece condições para uso do aluno com problemática motora.

Apresentou-se ao longo da parte teórica do estudo uma variedade de saberes e técnicas no que concerne à maneira como são incluídas as crianças com necessidades educativas especiais, principalmente com problemática motora no ensino regular, e também a importância da organização da escola para a inclusão. O que nos leva a considerar que o governo central, ou local, deve disponibilizar condições permanentes de formação e capacitação dos professores para desenvolver as suas competências.

Todos os estudos deveriam ser continuados, e também se desejava continuar esta caminhada agora com um olhar mais atento à inclusão de todos os alunos com NEE. Gostaríamos de estudar a possibilidade da diferenciação pedagógica nas escolas de Angola.

## **Bibliografia**

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (AEDNEE,) (2003). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula: relatório síntese*. Bélgica: AEDNEE.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). *Teacher Attitudes Towards Integration/Inclusion: A Review of The Literature. Vol 17, N° 2. (129 – 147)*.

Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Associação Salvador (2017): *Manual Para Pessoas Com Deficiência Motora*. In: <https://www.associacaosalvador.com/xms/files/conhecimento/manual-para-pessoas-com-deficiencia-motora-2017.pdf>.

Azevedo, L. E. P; Londral, A. R. (2015). *Tecnologias de Apoio para Pessoas com Deficiência*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciências.

Bee, H. (1986). *A Criança em Desenvolvimento*. (3ª Ed). São Paulo: Editora HARBRA Ltda.

Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index For Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Manchester: Center For Studies on Inclusion Education.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Baptista, A. J. (1999). *Uma Educação Inclusiva a Partir da Escola que Temos. (Seminários e Colóquios)*. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação.

Cruz, V. & Fonseca, V. (2002). *Educação Cognitiva e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades. Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.

Dias da Silva da S. (1999). *A Imagem no Ensino de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Braga: Edições Casa do Professor.

Decreto-Lei n.º 40/81 – *Estatuto Orgânico do Ministério da Educação*. República de Angola.

Decreto-Lei n.º 7/03 – *Estatuto Orgânico do Ministério da Educação*. República de Angola

Decreto-Lei n.º 13/01 de 31 de Dezembro. *Lei de Bases do Sistema de Educação*. República de Angola.

Decreto-Lei n.º 10/16 de 27 de Julho. *Lei das Acessibilidades*. Angola.

Decreto-Lei n.º 17/16 de 7 de Outubro. *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*. República de Angola.

Declaração de Salamanca, (1994). Declaração Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.

França, R. A. (2000). *A Dinâmica da Relação na Fratria da Criança com Paralisia Cerebral*. Coimbra: Quarteto Editora.

Ferreira, C. H. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Fernandes, C. A. J. (2012). *A Inclusão das Crianças com N.E.E, Portadoras de Paralisia Cerebral nos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Lamego: Um Estudo Centrado na Perceção dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Vila real. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Gall, M., Gall, J. P., & Borg, R. (2007). *Educational Research: An Introduction*. Boston: Allyn e Bacon.

Gonçalves, J. A (1992). *A Carreiras das Professoras do Ensino Primário. A. Nóvoa (Ed.), Vidas de Professores (141 – 169)*. Porto: Porto Editora.

Hill, M. M. & Hill, A. (2016). *Investigação por questionários*. (2ª ed). Lisboa: Edições Sílabo.

Instituto Nacional Para a Reabilitação (2003). *Conceito Europeu de Acessibilidade*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação.

Instituto Nacional Para a Reabilitação (2008). *Brochura sobre Benefícios para as Pessoas com Deficiência*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação.

- Lafortune, L. & Saint-Pierre, L. (1996). *A Afetividade e a Metacognição na Sala de Aula*. Instituto Piaget. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- Ministério da Educação (1979). *Projeto da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar*. República de Angola Ministério da Educação.
- Ministério da Educação, (1981). *Estatuto Orgânico. Projeto da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar*: República de Angola Ministério da Educação.
- Miranda, L. G., & Bahia, S. (2005). *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa. Relógio D' Água Editores.
- Madureira, P. I. & Leite, S. T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1995). *Da Terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais*. IN Coll César; Palacios Jesus; & Marchesi Alvaro (Coord), *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. (Vol.3, pp. 7-9) Porto Alegre: Edições Artes Médicas.
- Marques, J. M. (2016). *O Crescimento das Crianças com Paralisia Cerebral e Fatores Associados*. Lisboa. Universidade Católica Portuguesa.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Paasche, C. L; Gorriil, L; & Strom, B. (2010). *Crianças com Necessidades Especiais em Contexto de Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Pina, J. C. (2013). *A Pessoa com Depressão Pós Acidente Vascular Cerebral*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Pelica, M. J. C. A. C. (2012). *A Atitude dos Professores do Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Agrupamento nº 3 de Beja, Face à Inclusão de Crianças com Multideficiências nas Classes Regulares*. “Perceber para Intervir”.

- Pinto, S. C. A. (2014). *A Acessibilidade para Alunos com Deficiência Motora em Escolas de Ensino Regular. Um Estudo de Caso: No Concelho de Faro*. Universidade do Algarve.
- Puyuelo, M; Póo, P; Basil, C; & Métayer, M. (2001). *A Fonoaudiologia na Paralisia Cerebral. Diagnóstico e Tratamento*. São Paulo: Santos Livraria Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2ª ed). Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2016). *Direitos Humanos e Inclusão*. Porto: Profedições, Lda.
- Sousa, G. C. M. (2009). *O Aluno com Deficiência Motora e a Acessibilidade Arquitetónica no Ensino Básico. Um Estudo de Caso: O Conselho de Guimarães*. Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão um Guia para Educadores*. Porto Alegre: Editora Artemed.
- Stenhouse, L. (1994). *Case study methods*. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook* (pp. 49-53). Oxford: Pergamon Press.
- Smith, D. D. (2008). *Introdução à Educação Especial: Ensinar em Tempos de Inclusão*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, A. C. (2002). *Problemas de Comunicação em Alunos com Necessidades Especiais: Um Contributo para a sua Compreensão. Inclusão N° 3, 2002, 21-38* Instituto de Estudos de Criança, Universidade do Minho.
- Tetzchner, S. V. & Martinsen, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. & Pereira, M. (2012). *A Educação de Pessoas com Deficiência Mental, “Se Houvera Quem me Ensinar”*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. London: Sage Publications.

# Apêndices

## Apêndice I

### Rampa de acesso a porta principal



## Apêndice II

### Corredores sem apoio de parede





### **Apêndice III**

**O acesso a sala de aulas não é acessível existindo degraus**



**Portas estreitas que não permite a entrada de uma cadeira de rodas**



## **Apêndice IV**

### **1ª Versão**

**Questionário – Aos Professores(as) da Escola Primária Dundo  
Central/nº 9 Angola. sobre a Inclusão dos Alunos com  
Problemática Motora nessa Escola**



Questionário – Aos Professores(as) da Escola Primária da parte leste de Angola sobre a  
Inclusão dos Alunos com Problemática Motora nessa Escola

Este questionário destina-se a recolher dados para um estudo no âmbito do mestrado em Educação Especial, Especialização do Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação de Beja com o objetivo de **Analisar a Inclusão dos Alunos com Problemática Motora numa Escola da parte leste de Angola**, e consta de 2 partes. A primeira é referente a dados de identificação geral. A segunda corresponde a questões sobre inclusão.

As respostas ao questionário são anónimas e confidenciais, pelo que esperamos que responda com a máxima sinceridade.

Agradece-se desde já a sua preciosa colaboração para se poder desenvolver este projeto.

Muito obrigado pela disponibilidade

**REGRAS DE PREENCHIMENTO:**

Pede-se para assinalar com uma cruz o quadrado, que mais se ajuste à sua realidade.

**I – Caracterização do inquirido**

1.1 – Género

Masculino ☐ Feminino ☐

1.2 Idade

20 - 30 Anos	<input type="checkbox"/>	31 - 40 Anos	<input type="checkbox"/>	41 - 50 Anos	<input type="checkbox"/>	Mais de 51 Anos	<input type="checkbox"/>
--------------	--------------------------	--------------	--------------------------	--------------	--------------------------	-----------------	--------------------------

1.3- Anos de serviço

Menos de 5 Anos	<input type="checkbox"/>	5 - 10 Anos	<input type="checkbox"/>	11 - 20 Anos	<input type="checkbox"/>	Mais de 21 Anos	<input type="checkbox"/>
-----------------	--------------------------	-------------	--------------------------	--------------	--------------------------	-----------------	--------------------------

1.3.1 – Anos de serviço nesta escola

1 Ano	<input type="checkbox"/>	2 Anos	<input type="checkbox"/>	3 ou mais Anos	<input type="checkbox"/>
-------	--------------------------	--------	--------------------------	----------------	--------------------------

1.4 - Formação/Nível de conhecimento no âmbito das N.E.E.

1.4.1 - Na sua formação inicial, houve uma sensibilização a nível da problemática da inclusão de alunos com N.E.E?

Sim ☐ Não ☐

1.4.2 - Se respondeu Não, pensa que essa sensibilização deveria fazer parte do currículo da formação inicial?

Sim ☐ Não ☐

1.5 - Tem por hábito frequentar ações de formação?

- a) Uma vez por ano ☐
- b) Uma a três vezes por ano ☐
- c) Mais de três vezes por ano ☐
- d) Não frequento ☐

1.5.1 - Essas ações de formação, na realidade, ajudam-no a encontrar novas respostas para as necessidades dos seus alunos?

Sim ☐ Não ☐ Nem sempre ☐

1.6 - Alguma vez teve alunos com problemática motora na sua sala?

Sim ☐ Não ☐

1.6.1 - Quais são para si as maiores dificuldades face à situação de ensino/aprendizagem de um aluno com problemática motora:

Na resposta a esta questão assinale os quadrados que considere importantes.

☐ Excessivo número de alunos nas turmas

☐ Falta de recursos materiais

☐ Falta de apoio de especialista em área específica

☐ Falta de formação específica

☐ Necessidades de orientação pontual

☐ Falta de tempo para que os professores em equipa, possam partilhar ideias e pontos de vistas alternativos.

## II – Percepção sobre a Inclusão de Alunos com Problemática Motora

2.1 - A inclusão dos alunos com problemática motora na turma beneficia o sucesso escolar educativo de todos?

Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente

2.2 - A inclusão dos alunos com problemática motora no sistema geral de ensino é influenciada pelo grau de dependência do aluno?

Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente

2.3 - O sucesso escolar do aluno com problemática motora depende da organização escolar?

Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente

2.4 - A inclusão de alunos com problemática motora, na turma do ensino regular, sugere mudanças significativas a nível dos procedimentos na sala de aula?

Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente

Dê exemplos

---

2.5 - A inclusão de alunos com problemática motora, na turma do ensino regular exige esforços adicionais aos professores?

Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente

Dê exemplos

---

2.6 - O apoio aos alunos com problemática motora deve realizar-se dentro da sala de aula?

Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente

2.7 - Ao planificar as aulas o professor deve ter em atenção os alunos com problemática motora?

Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente

2.8 - A aceitação da inclusão de alunos com problemática motora é mais difícil quando a esta problemática está associada a problemática intelectual?

Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente

2.9 - A inclusão contribui para a evolução da mentalidade, da sociedade futura, em termos de respeito pela individualidade?

Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente

2.10 - Acredita que os alunos com problemática motora, no futuro, serão inseridos na vida ativa com êxito?

Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente

---

Muito obrigado pela sua colaboração

O Mestrando: Graça Luanda

## **Apêndice V**

### **2 versão consensual**

**Questionário – Aos Professores(as) da Escola Primária da parte  
leste de Angola. sobre a Inclusão dos Alunos com Problemática  
Motora nessa Escola**



Questionário – Aos Professores(as) da Escola Primária da parte leste de Angola. sobre a  
Inclusão dos Alunos com Problemática Motora nessa Escola

Este questionário destina-se a recolher dados para um estudo no âmbito do mestrado em Educação Especial, Especialização do Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação de Beja com o objetivo de **Analisar a Inclusão dos Alunos com Problemática Motora de uma Escola Primária da parte leste de Angola**, e consta de 2 partes. A primeira é referente a dados de identificação geral. A segunda corresponde a questões sobre inclusão.

As respostas ao questionário são anónimas e confidenciais, pelo que esperamos que responda com a máxima sinceridade.

Agradece-se desde já a sua preciosa colaboração para se poder desenvolver este projeto.

Muito obrigado pela disponibilidade

**REGRAS DE PREENCHIMENTO:**

Pede-se para assinalar com uma cruz o quadrado, que mais se ajuste à sua realidade.

**I – Caracterização do inquirido**

1.3 – Género

Masculino ☐

Feminino ☐

1.4 Idade

20 - 30 Anos	<input type="checkbox"/>	31 - 40 Anos	<input type="checkbox"/>	41 - 50 Anos	<input type="checkbox"/>	Mais de 51 Anos	<input type="checkbox"/>
--------------	--------------------------	--------------	--------------------------	--------------	--------------------------	-----------------	--------------------------

1.3- Anos de serviço



Menos de 5 Anos	<input type="checkbox"/>	5 - 10 Anos	<input type="checkbox"/>	11 - 20 Anos	<input type="checkbox"/>	Mais de 21 Anos	<input type="checkbox"/>
-----------------	--------------------------	-------------	--------------------------	--------------	--------------------------	-----------------	--------------------------

1.3.1 – Anos de serviço nesta escola

1 Ano	<input type="checkbox"/>	2 Anos	<input type="checkbox"/>	3 ou mais Anos	<input type="checkbox"/>
-------	--------------------------	--------	--------------------------	----------------	--------------------------

1.4 - Formação/Nível de conhecimento no âmbito das N.E.E.

1.4.1 - Na sua formação inicial, houve uma sensibilização a nível da problemática da inclusão de alunos com N.E.E?

Sim ☐ Não ☐

1.4.2 - Se respondeu Não, pensa que essa sensibilização deveria fazer parte do currículo da formação inicial?

Sim ☐ Não ☐

1.5 - Tem por hábito frequentar ações de formação?

- e) Uma vez por ano ☐
- f) Uma a três vezes por ano ☐
- g) Mais de três vezes por ano ☐
- h) Não frequento ☐

1.5.1 - Essas ações de formação, na realidade, ajudam-no a encontrar novas respostas para as necessidades dos seus alunos?

Sim ☐ Não ☐ Nem sempre ☐

1.6 - Alguma vez teve alunos com problemática motora na sua sala?

Sim ☐ Não ☐

1.6.1 - Quais são para si as maiores dificuldades face à situação de ensino/aprendizagem de um aluno com problemática motora:

Na resposta a esta questão assinale os quadrados que considere importantes.

- ☐ Excessivo número de alunos nas turmas
- ☐ Falta de recursos materiais
- ☐ Falta de apoio de especialista em área específica
- ☐ Falta de formação específica
- ☐ Necessidades de orientação pontual

☐ Falta de tempo para que os professores em equipa, possam partilhar ideias e pontos de vistas alternativos.

## **II – Perceção sobre a Inclusão de Alunos com Problemática Motora**

2.1 - A inclusão dos alunos com problemática motora na turma beneficia o sucesso escolar educativo de todos?

Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente

2.2 - A inclusão dos alunos com problemática motora no sistema geral de ensino é influenciada pelo grau de dependência do aluno?

Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente

2.3 - O sucesso escolar do aluno com problemática motora depende da organização escolar?

Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente

2.4 - A inclusão de alunos com problemática motora, na turma do ensino regular, sugere mudanças significativas a nível dos procedimentos na sala de aula?

Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente

Dê exemplos

---

2.5 - A inclusão de alunos com problemática motora, na turma do ensino regular exige esforços adicionais aos professores?

Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente

Dê exemplos

---

2.6 - O apoio aos alunos com problemática motora deve realizar-se dentro da sala de aula?

Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente

2.7 - Ao planificar as aulas o professor deve ter em atenção os alunos com problemática motora?

Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente

2.8 - A aceitação da inclusão de alunos com problemática motora é mais difícil quando a esta problemática está associada a problemática intelectual?

Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente

2.9 - A inclusão contribui para a evolução da mentalidade, da sociedade futura, em termos de respeito pela individualidade?

Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente

2.10 - Acredita que os alunos com problemática motora, no futuro, serão inseridos na vida ativa com êxito?

Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente

---

Muito obrigado pela sua colaboração

O Mestrando: Graça Luanda

## **Apêndice VI**

### **Versão Consensual**

**Questionário – Aos alunos(as) da Escola Primária da parte leste  
de Angola. sobre a Inclusão dos Alunos com Problemática  
Motora nessa Escola**



Questionário – Aos alunos(as) da Escola Primária da parte leste de Angola sobre a Inclusão dos Alunos com Problemática Motora nessa Escola

Caro(a) aluno(a), este questionário destina-se a recolher dados para um estudo no âmbito do mestrado em Educação Especial, Especialização do Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação de Beja com o objetivo de **Analisar a Inclusão dos Alunos com Problemática Motora numa Escola da parte leste de Angola.**

As respostas ao questionário são anónimas e confidenciais, pelo que esperamos que responda com a máxima sinceridade.

Agradece-se desde já a sua preciosa colaboração!

**REGRAS DE PREENCHIMENTO:**

Pede-se para assinalar com um **X** o quadrado, que mais se ajuste à sua realidade.

**I – Informação Pessoal**

1.1 – Género

Masculino ☐ Feminino ☐

1.1.2 – Idade \_\_\_\_\_ anos

1.1.3 – Ano de Escolaridade \_\_\_\_\_

**II – Questões**

Leia com atenção as questões que se seguem e responda de seguida marcando com **X** o quadrado mais concordante com a sua resposta.

1. O seu colega com problemática motora, está sempre na aula?

Sim ☐ Não ☐

1.2. Se respondeu não ele está na aula:

1.2.1- De manhã ☐ de tarde ☐

1.2.2. Está só alguns Dias da Silva na semana

2. Os professores ajudam o seu colega com problemática motora nos trabalhos de sala de aula?

Sim ☐ Não ☐

3. O seu colega com problemática motora faz trabalhos iguais aos dos restantes alunos da turma?

Sim ☐ Não ☐

4. O seu colega com problemática motora realiza trabalhos de grupo consigo?

Sim ☐ Não ☐

4.1 – Se sim, quando estão a trabalhar:

Língua Portuguesa ☐ Matemática ☐ Educação Manual e Plástica ☐

Estudo do Meio ☐ Educação Física ☐ Educação Musical ☐

5 - O seu colega com problemática motora, pede a sua ajuda para fazer alguma tarefa escolar?

Sim ☐ Não ☐

6 - Oferece a sua ajuda quando ele está a fazer tarefas escolares?

Sim ☐ Não ☐

7 - Procura o seu colega com problemática motora durante o intervalo?

Sim ☐ Não ☐

8 - Ele procura-o durante o intervalo?

Sim ☐ Não ☐

9 - Acompanhá-lo no percurso sala de aula/intervalo?

Sim ☐ Não ☐

10 - Convidá-lo para alguma festa?

Sim ☐ Não ☐

11 - Ele convida-o(a) para festas?

Sim ☐ Não ☐

Muito obrigado pela sua colaboração

O Mestrando: Graça Luanda

## **Apêndice VII**

### **1 versão**

#### **Guião de entrevista ao diretor**



### Guião de entrevista – Ao Diretor

A legislação angolana preconiza a eliminação de barreiras arquitetónicas desde a Lei nº 10/16, de 27 de Julho no acesso a todos os sistemas e serviços a pessoa com mobilidade condicionada, o que facilita a participação autónoma de todas as crianças na vida escolar. Este guião destina-se a recolher dados para um estudo no âmbito do Mestrado em Educação Especial, Especialização do Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação de Beja com o objetivo de **Analisar a Inclusão dos Alunos com Problemática Motora numa Escola da parte leste de Angola.**

#### 1 - Caracterização do inquirido

1.1– Género:

Masculino ☐

Feminino ☐

1.2 Idade

\_\_\_\_\_

1.3 – Anos de serviços

\_\_\_\_\_

1.3.1 – Anos de serviços nesta escola

\_\_\_\_\_

1.3.2– Anos de serviço nesta escola como diretor

\_\_\_\_\_

#### II – Existência de alunos com problemática motora na escola

1. – Quantos alunos tem esta escola?



---

2. Sabe se alunos com problemática motora frequentaram esta escola?

Sim ☐ Não ☐

Se sim pode dizer quantos?

---

2.1. Atualmente sabe se alunos com problemática motora frequentam esta escola

Sim ☐ Não ☐

### **III - Caracterização da Acessibilidade da Escola**

1 - A escola tem apenas um piso?

Sim ☐ Não ☐

2. - A acessibilidade arquitetônica da sua escola satisfaz as necessidades dos alunos que utilizam cadeiras de rodas?

Sim ☐ Não ☐

3 - A porta de entrada é acessível ao aluno que utiliza a cadeira de rodas?

Sim ☐ Não ☐

4 - A sua escola tem rampas de acesso?

Sim ☐ Não ☐

4.1- As rampas têm uma extensão confortável ao utilizador?

Sim ☐ Não ☐

4.2 - As rampas são cobertas?

Sim ☐ Não ☐

4.3 - A sua inclinação é inferior a 8% (a inclinação é pequena)

Sim ☐ Não ☐

4.4 - A largura da rampa situa-se entre os 90 cm e 1,20 metro?

Sim ☐ Não ☐

5 - A pavimentação é antiderrapante?

Sim ☐ Não ☐

6 - Os corredores são largos?

Sim ☐ Não ☐

6.1. - Têm apoio de parede?

Sim ☐ Não ☐

7 - As portas interiores permitem a entrada de uma cadeira de rodas?

Sim ☐ Não ☐

8 - Os alunos que utilizam cadeiras de rodas podem aceder sem constrangimentos à sala de aula?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu não, diga porquê?

---

9- Na sala de aula o mobiliário existente é funcional para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem destes alunos:

9.1 - A altura do quadro é acessível a um aluno em cadeira de rodas?

Sim ☐ Não ☐

9.2 - As carteiras estão adaptadas para o aluno em cadeira de rodas?

Sim ☐ Não ☐

10 - Os alunos com problemática motora na cantina têm acesso ao balcão?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu não, diga porquê

---

11- Os alunos com problemática motora têm acesso ao espaço do recreio?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu não, diga porquê

---

12 - As casas de banhos estão adaptadas:

12.1 - Com portas de correr ou que abrem para fora?

Sim ☐ Não ☐

12.2 - Com barras de apoio bilateral com mecanismo que possibilita a sua adaptação à altura do utilizador?

Sim ☐ Não ☐

12.3 - A altura do lavatório é a adequada?

Sim ☐ Não ☐

12.4 - A zona do lavatório permite o encaixe da cadeira?

Sim ☐ Não ☐

12.5 - As torneiras são de abertura com alavanca?

Sim ☐ Não ☐

13 - Diga, em seu entender, o que falta para que a sua escola possa responder com mais eficácia aos alunos que utilizam a cadeira de rodas como forma de mobilidade.

---

---

---

---

Muito obrigado pela sua colaboração

O Mestrando: Graça Luanda

**Apêndice VIII**  
**2 versão consensual**  
**Guião de entrevista ao diretor**



## Guião de entrevista – Ao Diretor

A legislação angolana preconiza a eliminação de barreiras arquitetónicas desde a Lei nº 10/16, de 27 de Julho no acesso a todos os sistemas e serviços a pessoa com mobilidade condicionada, o que facilita a participação autónoma de todas as crianças na vida escolar. Este guião destina-se a recolher dados para um estudo no âmbito do Mestrado em Educação Especial, Especialização do Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação de Beja com o objetivo de **Analisar a Inclusão dos Alunos com Problemática Motora numa Escola da Parte Leste de Angola.**

### 1– Caracterização do inquirido

1.1– Género:

Masculino ☐

Feminino ☐

1.2 Idade

\_\_\_\_\_

1.3– Anos de serviços

\_\_\_\_\_

1.3.1 – Anos de serviços nesta escola

\_\_\_\_\_

1.3.2– Anos de serviço nesta escola como diretor

\_\_\_\_\_

### II – Existência de alunos com problemática motora na escola

1. – Quantos alunos tem esta escola?

2. Sabe se alunos com problemática motora frequentaram esta escola?

Sim ☐ Não ☐

Se sim pode dizer quantos?

---

2.1. Atualmente sabe se alunos com problemática motora frequentam esta escola

Sim ☐ Não ☐

### **III - Caracterização da Acessibilidade da Escola**

1 - A escola tem apenas um piso?

Sim ☐ Não ☐

2. - A acessibilidade arquitetônica da sua escola satisfaz as necessidades dos alunos que utilizam cadeiras de rodas?

Sim ☐ Não ☐

3 - A porta de entrada é acessível ao aluno que utiliza a cadeira de rodas?

Sim ☐ Não ☐

4 - A sua escola tem rampas de acesso?

Sim ☐ Não ☐

4.1- As rampas têm uma extensão confortável ao utilizador?

Sim ☐ Não ☐

4.2 - As rampas são cobertas?

Sim ☐ Não ☐

4.3 - A sua inclinação é inferior a 8% (a inclinação é pequena)

Sim ☐ Não ☐

4.4 - A largura da rampa situa-se entre os 90 cm e 1,20 metro?

Sim ☐ Não ☐

5 - A pavimentação é antiderrapante?

Sim ☐ Não ☐

6 - Os corredores são largos?

Sim ☐ Não ☐

6.1. - Têm apoio de parede?

Sim ☐ Não ☐

7 - As portas interiores permitem a entrada de uma cadeira de rodas?

Sim ☐ Não ☐

8 - Os alunos que utilizam cadeiras de rodas podem aceder sem constrangimentos à sala de aula?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu não, diga porquê?

---

9- Na sala de aula o mobiliário existente é funcional para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem destes alunos:

9.1 - A altura do quadro é acessível a um aluno em cadeira de rodas?

Sim ☐ Não ☐

9.2 - As carteiras estão adaptadas para o aluno em cadeira de rodas?

Sim ☐ Não ☐

10 - Os alunos com problemática motora na cantina têm acesso ao balcão?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu não, diga porquê

---

11- Os alunos com problemática motora têm acesso ao espaço do recreio?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu não, diga porquê

---

12 - As casas de banhos estão adaptadas:

12.1 - Com portas de correr ou que abrem para fora?

Sim ☐ Não ☐

12.2 - Com barras de apoio bilateral com mecanismo que possibilita a sua adaptação à altura do utilizador?

Sim ☐ Não ☐

12.3 - A altura do lavatório é a adequada?

Sim ☐ Não ☐

12.4 - A zona do lavatório permite o encaixe da cadeira?

Sim ☐ Não ☐

12.5 - As torneiras são de abertura com alavanca?

Sim ☐ Não ☐

13 - Diga, em seu entender, o que falta para que a sua escola possa responder com mais eficácia aos alunos que utilizam a cadeira de rodas como forma de mobilidade.

---

---

---

---

Muito obrigado pela sua colaboração

O Mestrando: Graça Luanda



## Apêndice IX

**Resultado do Teste-t de Student para comparação das médias da Silva entre dois grupos**

		<b>F</b>	<b>Sig</b>	<b>T</b>	<b>GL</b>	<b>Sig. (bilat)</b>	<b>Difer média</b>	<b>Erro P da diferença</b>	<b>Inferior</b>	<b>Superior</b>
<b>Total percepção</b>	Variâncias iguais assumidas	2.078	,156	,588	45	,559	,870	1,479	-2,108	3,848
	Variâncias iguais não assumidas			,611	44,033	,544	,870	1,423	-1,997	3,737

## Apêndice X

### Resultado do Teste-t de Student para a comparação entre médias da Silva dos grupos

		<b>F</b>	<b>Sig</b>	<b>T</b>	<b>GL</b>	<b>Sig. (bilat)</b>	<b>Difer média</b>	<b>Erro P da diferença</b>	<b>Inferior</b>	<b>Superior</b>
<b>Total de percepção</b>	Variâncias iguais assumidas	3,158	,082	,521	45	,605	,789	1,514	-2,259	3,838
	Variâncias iguais não assumidas			,467	24,936	,645	,789	1,690	-2,692	4,271

## Apêndice XI

### Resultado do teste Anova

<b>Total percepção</b>	<b>Soma dos quadrados</b>	<b>GL</b>	<b>Quadrado médio</b>	<b>F</b>	<b>Sig</b>
Entre grupos	4,368	3	1,456	0,55	,983
Nos grupos	1147,547	43	26,687		
Total	1151,915	46			

## Apêndice XII

### Análise de Conteúdo aos Questionários dos Professores

#### Unidades de registo

<b>Participantes/ Frequência</b>	<b>Questão nº 2.4 Sugere mudanças significativa</b>	<b>Questão nº 2.5 Exige esforço adicionais aos professores</b>
1	Não respondeu	Estratégias diferente para a resolução
5	Há, mudança significativa exige mais atenção a um aluno e não só ao conjunto dos alunos.	Atenção, prestar atenção com o que faz
9	Socialização	Atenção e autodomínio para melhor compreender o aluno
11	Não respondeu	Mais atenção porque é com esforço que ajuda o mesmo a aprender
12	Não respondeu	Acompanhamento do individuo mais atenção
14	Não há mudanças porque não são intelectuais mais sim motora	Não exige desde que haja acessibilidade
20	Socialização	Colaboração com técnicos especializados
22	Encaminha para a segregação conduzido para a educação especial pois tem uma equipa multidisciplinar	Não exige esforço porque faz parte da ciência pedagógica de ensinar todos
23	A nível de procedimentos	Mais atenção
29	Adaptação adequada	Conteúdo ao alcance de todos adaptação de conteúdos
30	Pode influenciar positivamente a inclusão	Mais atenção
31	Verificar constatar a compreensão e a resposta do aluno	Mais atenção
33	Não compreendeu	Não compreendeu
36	O professor tem de estar preparado	Tem de estar preparado
37	Não concorda	O professor deve-se esforçar para não houver problemas
43	Cria-se hábitos de não discriminação	Atividades específica tendo em conta as necessidades de cada aluno
44	Não concorda com a inclusão porque distrai os colegas	Requere muita atenção e paciência
46	O aluno adapta-se aos colegas	Aplicação de algumas metodologias capazes
47	Não respondeu	Mais atenção

# **Anexos**

## Anexo I

Figura 6.1 - Aproximação frontal e lateral a objetos na zona livre  
Fonte: (Teles, Pereira, & Silva, 2007, p. 169)

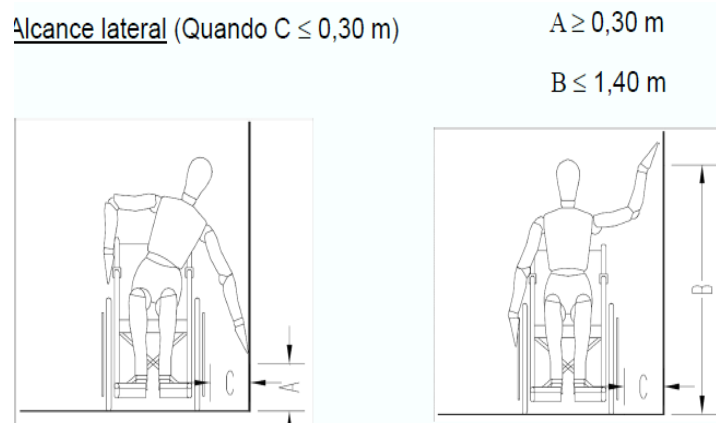
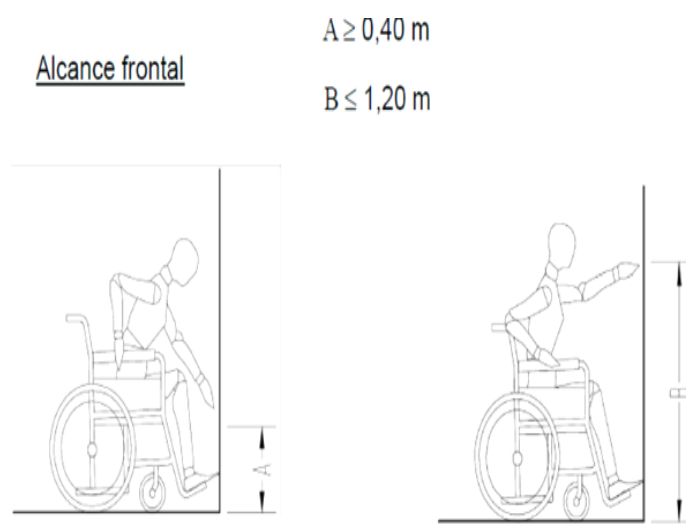


Figura 6.2 - Dimensões da zona livre no interior dos edifícios  
 Fonte: (Teles, Pereira, & Silva, 2007, p. 196)

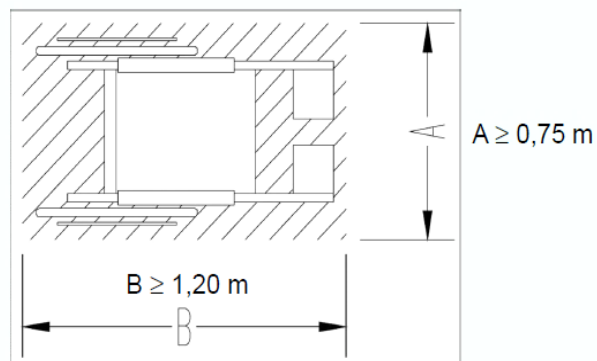
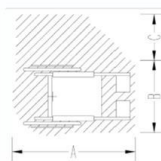


Figura 6.3 - Dimensões das zonas de manobra para uma rotação da cadeira de rodas a 90°, 180° e 360°  
 Fonte: (Teles, Pereira, & Silva, 2007, p. 172)

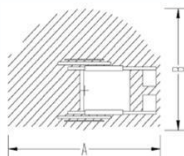
Rotação de 90°

$A \geq 1,20 \text{ m}$        $C \geq 0,45 \text{ m}$   
 $B \geq 0,75 \text{ m}$



Rotação de 180°

$A \geq 1,50 \text{ m}$   
 $B \geq 1,20 \text{ m}$



Rotação de 360°

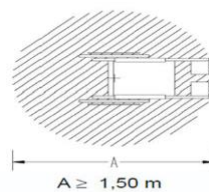
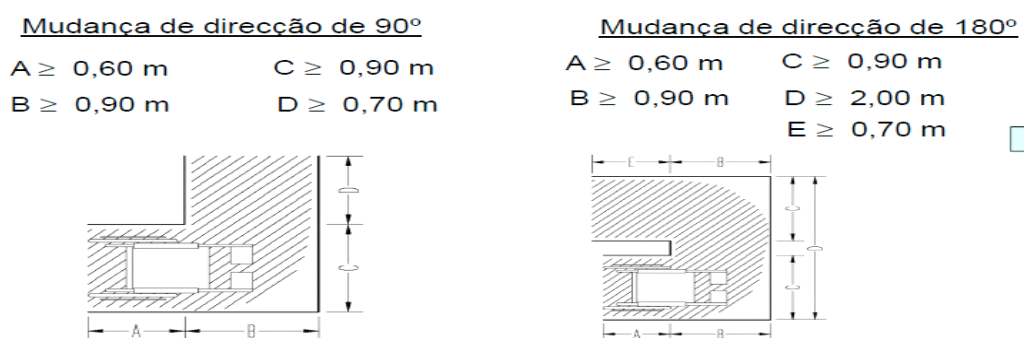


Figura 6.4 - Dimensões das zonas de manobra para uma mudança de direção de 90° e 180°  
 Fonte: (Teles, Pereira, & Silva, 2007, p. 173)





## Anexo II

Figura 6.10 - Rampa com desnível inferior a 0,6 m e 0,4 m respetivamente  
Fonte: (Teles, Pereira, & Silva, 2007, p. 103)

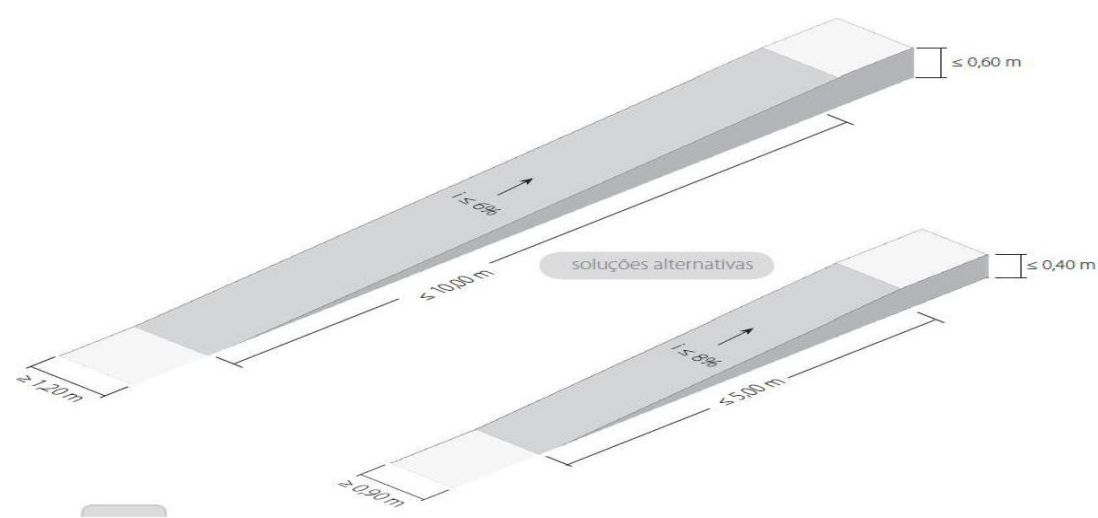


Figura 6.11 - Dimensões das rampas acessíveis  
Fonte: (Teles, Pereira, & Silva, 2007, p. 106)

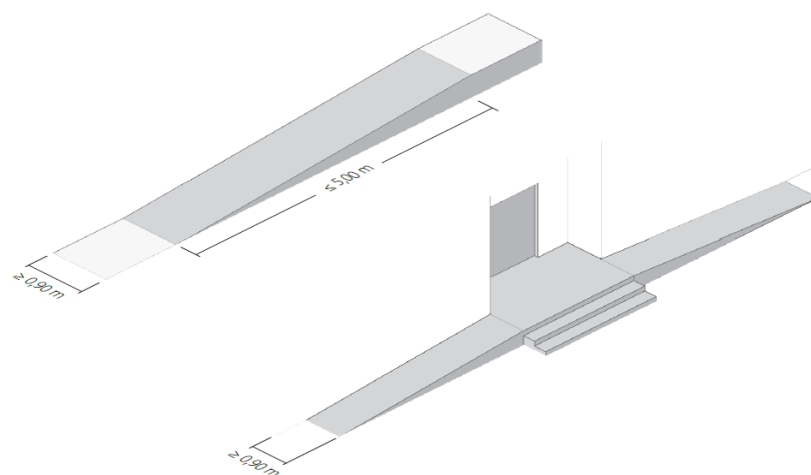


Figura 6.12 - Rampas com mudança de direção com um ângulo inferior ou igual a 90°  
 Fonte: (Teles, Pereira, & Silva, 2007, p. 107)

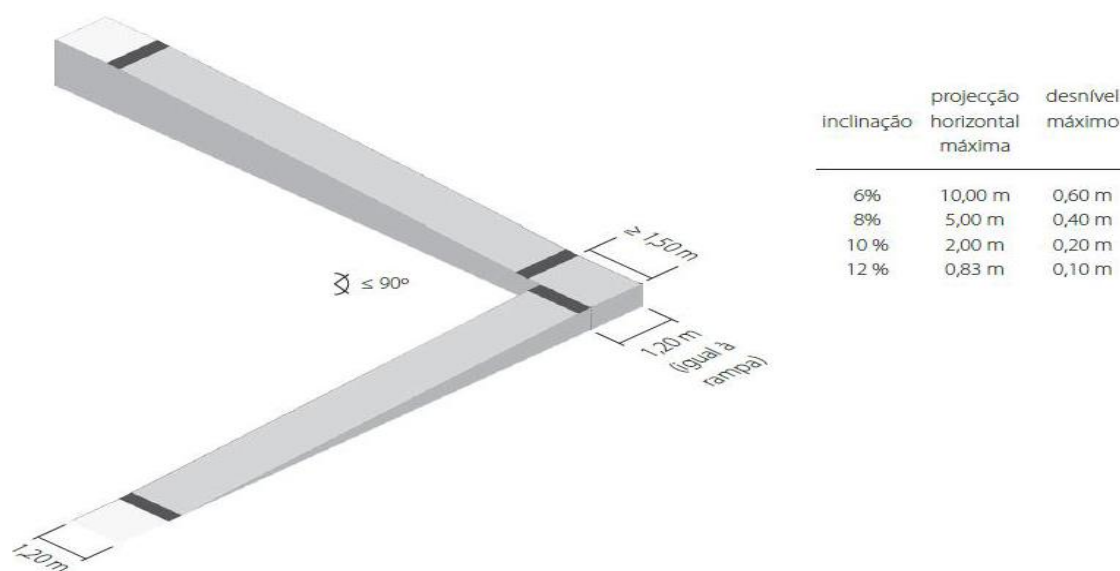
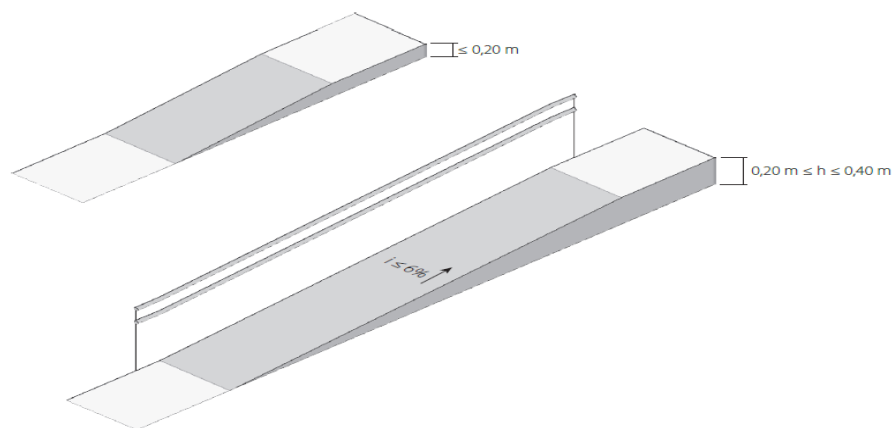


Figura 6.13 - Exceção dos corrimões de rampas  
 Fonte: (Teles, Pereira, & Silva, 2007, p. 108)



### Anexo III

Figura 6.20 - Escadas acessíveis  
Fonte: (Teles, Pereira, & Silva, 2007, p. 97)

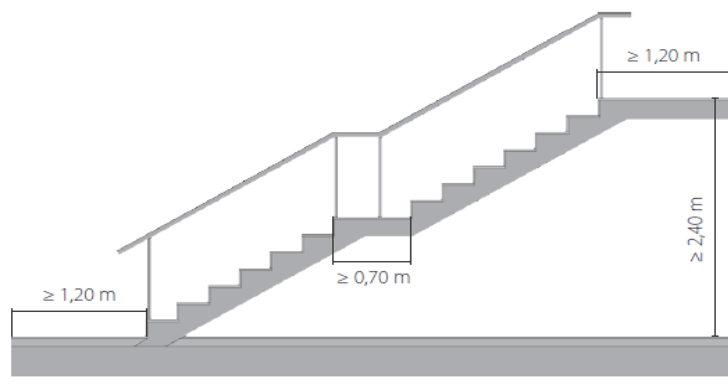
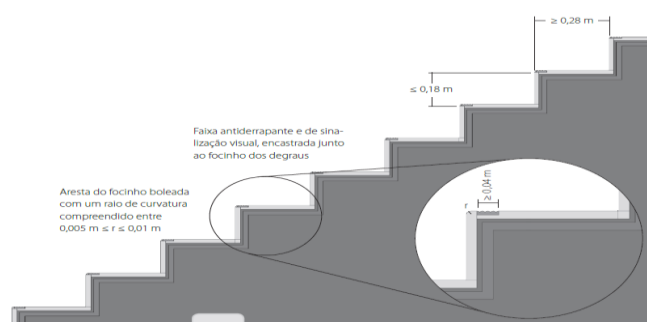


Figura 6.21 - Características dos degraus de escadas acessíveis  
Fonte: (Teles, Pereira, & Silva, 2007, p. 98)



## Anexo IV

Figura 6.24 - Dimensão da instalação sanitária acessível com zona de manobra de 180°  
Fonte: (Teles, Pereira, & Silva, 2007, p. 125)

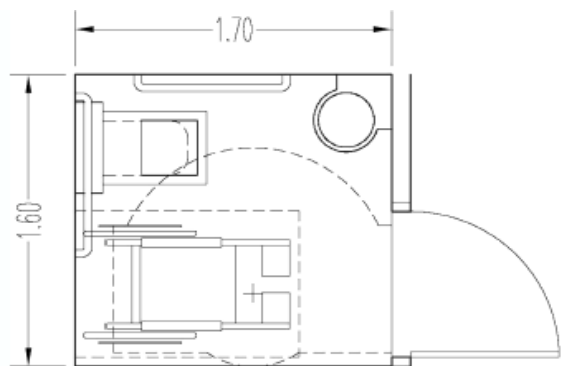


Figura 6.25 - Dimensão da instalação sanitária acessível, com zona de manobra de 360°  
Fonte: (Teles, Pereira, & Silva, 2007, p. 126)

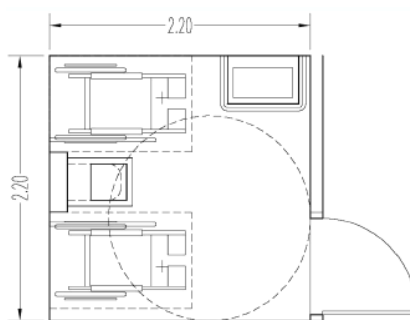


Figura 6.26 - Altura de uma sanita acessível  
Fonte: (Pedroso, s.d.)



Figura 6.27 - Dimensão das bases de duche acessíveis  
Fonte: (Pedroso, s.d.)

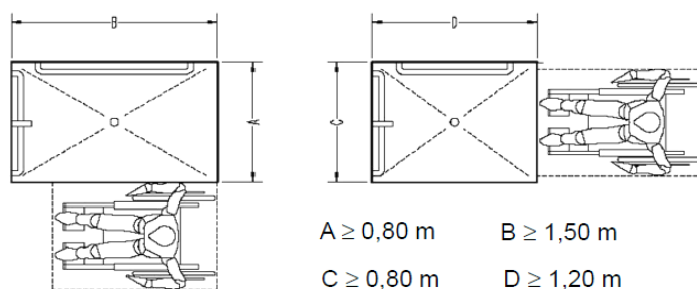


Figura 6.28 - Dimensão das bases de duche acessíveis que não permitem a entrada de uma pessoa em cadeira de rodas no seu interior  
Fonte: (Teles, Pereira, & Silva, 2007)

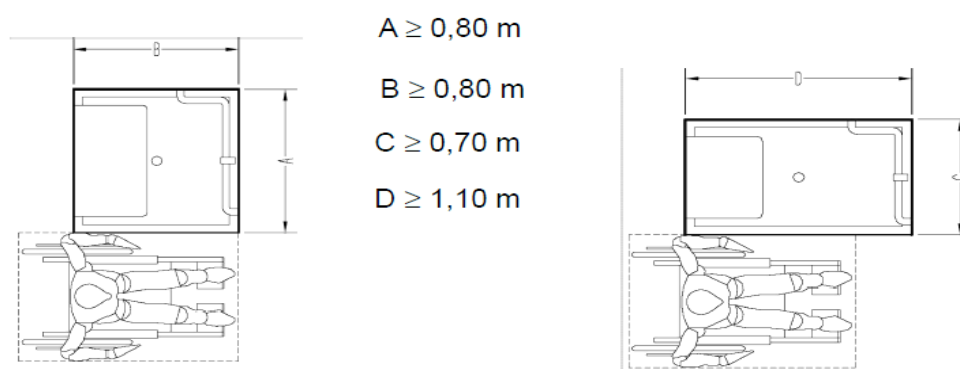


Figura 6.29 - Altura dos espelhos acessíveis  
Fonte: (Pedroso, s.d.)

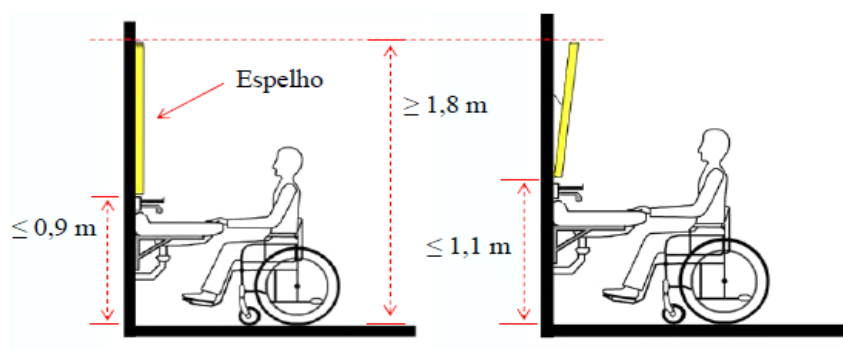


Figura 6.30 - Altura do equipamento de alarme das instalações sanitárias acessíveis  
Fonte: (Pedroso, s.d.)

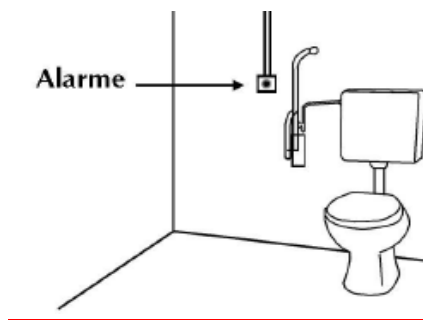


Figura 6.31 - Porta de acesso das instalações sanitárias acessíveis  
Fonte: (Teles, Pereira, & Silva, 2007)

